Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470491
Centre d'intérêt: 570

Gagné, Françoys, 1940-.

33.000 étudiants évaluent la pédagogie au niveau collégial : analyse des résultats généraux de l'exploitation du test PERPE en novembre 1970 / par Françoys Gagné. -- Montréal : PERPE, 1971.
64, 14 p. ; 28 cm.

Document: 1071-04.

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Attitude de l'enseignant *Relations maître-élèves *Test *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test)

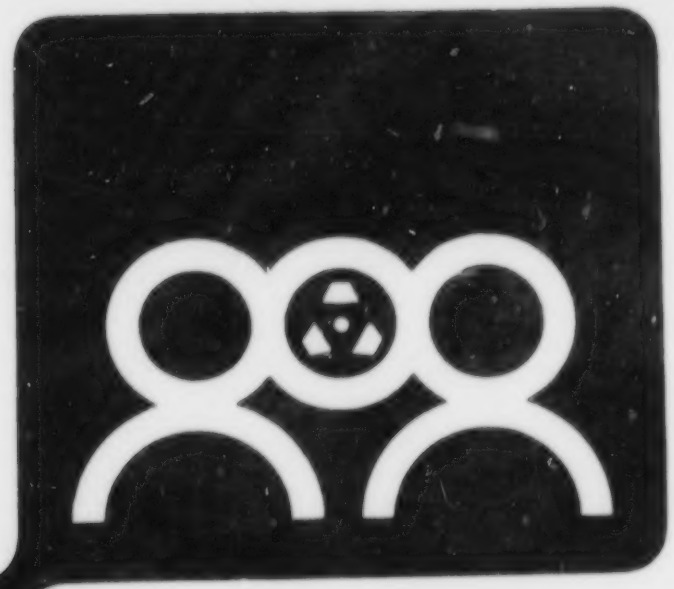
Au cours de l'automne 1970, plus de 30000 étudiants de niveau collégial ont été invités à évaluer leurs enseignants à l'aide du test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants). Ce rapport tente de tracer une image de l'enseignement collégial à partir de leur perception de la réalité, de la mesure de leurs attentes et des cotes d'insatisfaction qui en résultent pour chacune des 61 dimensions mesurées par le test et regroupées en six sections: encadrement, versatilité, magnétisme, altérocentrisme, climat et disponibilité.

Les données proviennent des réponses de 33092 étudiants et 1196 classes invités, en novembre 1970, à évaluer la qualité de l'enseignement qu'ils avaient reçus. Les 1057 enseignants concernés, qui utilisaient pour la première fois le service provincial de PERPE, provenaient de 23 collèges répartis dans les diverses régions du Québec.

Les résultats obtenus peuvent se résumer ainsi: 1. les étudiants se montrent dans l'ensemble très satisfaits de l'encadrement exercé par leurs enseignants; 2. ils perçoivent leurs enseignants comme moins qu'occasionnellement versatiles; 3. quant au magnétisme, les étudiants sont très satisfaits des aspects structuraux de l'expression orale et très insatisfaits de ses aspects dynamiques; 4. le niveau des préoccupations altérocentriques des enseignants est loin de répondre aux attentes des étudiants; 5. on note une impression de satisfaction généralisée quant au climat en classe; 6. enfin, c'est dans le domaine de la disponibilité des enseignants que l'insatisfaction exprimée par les étudiants se révèle la plus forte.

Type de document: r

EDUQ B470491



PEPPE

33,000 répondants

évaluent

la pédagogie

au niveau collégial.

perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants
10,555 rue bois-de-boulogne montréal 355 tél.: 332-3000

Analyse descriptive
des résultats généraux
(automne 1970)

Document 1071-04

4
C
3
6 185

EDUQ 8470491

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

33,000 étudiants évaluent
la pédagogie
au niveau collégial

Analyse des résultats généraux de l'exploitation du test PERPE en novembre 1970

par

Françoys Gagné, Ph. D.

Novembre 1971

AVANT - PROPOS

Au cours de l'automne 1970, plus de 33,000 étudiants furent invités à évaluer 1,200 de leurs professeurs à l'aide du test PERPE.

Pour chacune des 61 dimensions du test[1], nous avons donc accumulé 33,000 perceptions de réalité, 33,000 mesures d'attentes étudiantes, 33,000 cotes d'insatisfaction issues de l'écart entre la réalité et les attentes.

Quelle image peut-on tracer de l'enseignement collégial à la lumière de ces données? Nous allons tenter ici une première esquisse, en expliquant en cours de route pourquoi cette esquisse ne dépasse pas le niveau du portrait à "main levée".

---

1 Les personnes peu familières avec la structure et le contenu du test PERPE trouveront à l'annexe A une courte présentation de l'instrument.

Table des matières

	pages
CHAPITRE PREMIER: Problèmes méthodologiques	3
A - Introduction	5
B - Réalignement des échelles	6
1. Le problème	6
2. La solution: une échelle générale	10
3. Procédure de correction	11
C - Inversion d'échelles	13
CHAPITRE DEUXIÈME: Informations techniques	15
A - Description de l'échantillon	17
B - Représentativité de l'échantillon	17
1. Les collèges	17
2. Les matières	17
3. Les étudiants	18
4. Les professeurs	18
C - Données brutes	19
CHAPITRE TROISIÈME: Analyse interne des sections	21
A - La section I : ENCADREMENT	23
B - La section II : VERSATILITÉ	26
C - La section III: MAGNÉTISME	31
1. Premier sous-groupe	32
2. Deuxième sous-groupe	33
D - La section IV : ALTÉROCENTRISME	35
1. Note sur l'homogénéité de la section	35
2. Les sous-groupes de la section IV	37
3. Le cas du troisième sous-groupe	39
4. Conclusions	40
E - La section V : CLIMAT	41
F - La section VI : DISPONIBILITÉ	44
CHAPITRE QUATRIÈME: Analyse comparative des sections	49
a) Sections IV et V: fortes attentes étudiantes	53
b) Sections I et III: mesures de réalité moyennes	54
c) Sections II et VI: mesures de réalité faibles	54
CHAPITRE CINQUIÈME: Résumé et conclusions	57
A - Faits saillants	59
1. Les forces	59
2. Les faiblesses	60
3. Répartition selon les sections	62
B - Sur la voie de l'interprétation causale	62
Annexe A: Description du test PERPE	65
Annexe B: Tableau des résultats de l'exploitation d'automne 1970 (échantillon A)	69
Annexe C: Explication technique des construits MAB et MAL	73

CHAPITRE PREMIER

Problèmes méthodologiques

A - Introduction

Tout au long de l'analyse des données, nous ferons appel à divers types de comparaisons. Plus précisément nous devrons:

a) comparer entre elles les diverses mesures (réalité, attentes, insatisfaction) au niveau d'une dimension particulière;

b) comparer les unes aux autres les dimensions d'une même section;

c) comparer les unes aux autres les dimensions de sections différentes;

d) comparer les unes aux autres les sections du test, en utilisant des cumuls de mesures individuelles.

Pour pouvoir effectuer validement ces comparaisons, il est essentiel que les données soient directement comparables. Or, sous la forme où ces données sont enregistrées, seules sont directement possibles les comparaisons de type 'a', c'est-à-dire les comparaisons des diverses mesures au niveau d'une dimension particulière. D'où, la nécessité d'opérer diverses transformations qui rendront possibles les autres types de comparaisons souhaités.

Deux formes de transformations seront décrites dans les pages qui suivent:

1) le réalignement de certaines échelles;

2) l'inversion de certaines échelles.

B - Réalignement des échelles

1. Le problème

Vous savez déjà que le test PERPE utilise des échelles en cinq points, où chaque point est décrit à l'aide d'un qualificatif. La figure 1 fournit trois exemples typiques d'échelles de mesure.

Ces trois exemples illustrent clairement le problème que nous rencontrons lorsque nous désirons comparer des dimensions les

36. EXEMPLES ÉCLAIRANTS: cette dimension veut mesurer le pouvoir clarificateur des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRÈS RAREMENT éclairants
2. RAREMENT éclairants
3. OCCASIONNELLEMENT éclairants
4. FRÉQUEMMENT éclairants
5. TRES FRÉQUEMMENT éclairants

09. FRÉQUENCE DES CONTRÔLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. Contrôles TRÈS RARES
3. Contrôles RARES
4. Contrôles OCCASIONNELS
5. Contrôles FRÉQUENTS

53. HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne "humeur" ou "mauvaise humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. Humeur RAREMENT joviale
2. Humeur OCCASIONNELLEMENT joviale
3. Humeur SOUVENT joviale
4. Humeur TRÈS SOUVENT joviale
5. Humeur TOUJOURS joviale

Figure 1.- Exemples d'échelles du test PERPE.

unes aux autres ou encore cumuler des mesures individuelles: UN MÊME QUALIFICATIF NE CORRESPOND PAS NÉCESSAIREMENT À UN MÊME POINT NUMÉRIQUE DE L'ÉCHELLE.

Ainsi le qualificatif RARE (RAREMENT) occu[illegible]e position différente dans chacune des trois échelles données en exemple. Par ailleurs, on retrouve un écart de deux points d'échelle entre des "contrôles OCCASIONNELS" (point 4) et une "humeur OCCASIONNELLEMENT joviale" (point 2). Pourtant, il s'agit d'une fréquence sémantiquement, sinon psychologiquement, équivalente!

Mais, direz-vous, pourquoi avoir conçu des échelles aussi disparates lors de la construction et de l'expérimentation du test? Tout simplement parce que nous ne pouvions faire autrement avec des échelles en cinq points, tout en ayant divers autres motifs d'adopter ce nombre de points pour nos échelles.

Imaginons que nous ayons voulu mesurer la fréquence des contrôles avec une échelle similaire à celle de la dimension 36 (voir figure 1). Comme les contrôles ne sont <u>de fait</u> pas très fréquents, les réponses des étudiants se seraient concentrées en trop grand nombre dans les points 1 et 2 (TRÈS RARES et RARES), de telle sorte que nous aurions grandement perdu en termes de <u>discrimination</u> entre les professeurs. En effet, si les scores de la majorité des professeurs se concentrent autour d'un même point, il ne sert plus à rien de les comparer entre eux!

Aussi, par déduction et par expérimentation, nous avons progressivement adapté chacune de nos échelles à la fréquence <u>réelle</u> (mesures A) du phénomène mesuré, recherchant autant que possible que le professeur médian obtienne une cote voisine du point milieu de notre échelle de mesure. Pour ce faire, nous déplacions certaines échelles vers le bas (vg. dimension 09) lorsque la réalité à mesurer n'apparaissait pas fréquemment; dans d'autres cas (vg. dimension 53) il fallait déplacer l'échelle en direction inverse.

L'échelle de la dimension 36 illustre l'échelle-type du test PERPE, qu'on retrouve dans 34 dimensions sur 61. Nous l'appelons "échelle moyenne", d'une part parce que son point 3 est décrit à l'aide d'un qualificatif qui symbolise le point milieu d'une échelle (voir figure 2), d'autre part parce que les deux extrêmes de l'échelle portent une description qui n'utilise pas de termes absolus, tels que "toujours", "jamais", etc.

Les deux autres échelles présentées dans la figure 1 illustrent deux transformations typiques: un décalage des qualificatifs vers le haut (09) ou vers le bas (53) avec l'apparition d'un nouveau qualificatif absolu, soit AUCUN dans un cas (09) et TOUJOURS dans l'autre (53).

Certaines transformations opérées au cours du développement du test PERPE furent moins symétriques. Nous en reparlerons un peu plus loin.

Revenons pour le moment à notre problème de comparaisons. Si une MA[1] de 3.00 peut signifier une <u>fréquence différente</u> selon la dimension (vg. exemples OCCASIONNELLEMENT éclairants, contrôles RARES, humeur SOUVENT joviale, etc.), comment peut-on espérer <u>comparer les unes aux autres</u> les dimensions du test PERPE sans devoir continuellement référer aux échelles propres à chacune?

C'est là un problème de taille auquel il nous fallait absolument trouver une réponse satisfaisante, faute de quoi le lecteur de ce texte aurait dû garder continuellement à portée de la main une copie du Questionnaire PERPE pour vérifier la formulation des échelles, de façon à interpréter correctement les mesures de réalité et d'attentes présentées dans le texte.

---

[1] Moyenne des réponses A (mesures de la réalité).

Valeur numérique	Qualificatifs utilisés Echelle ascendante	Echelle descendante
0	AUCUN PAS DU TOUT ABSENT	ÉNORMEMENT EXTRÊMEMENT TOUJOURS TOTALEMENT
1	TRÈS RARE TRÈS PEU... TRÈS FAIBLE	TRÈS SOUVENT TRÈS ...
2	RARE PLUTÔT... ...(Qualific. seul)	...(Qualific. seul) BEAUCOUP PLUTÔT... SOUVENT PASSABLEMENT
3	MOYENNEMENT UN CERTAIN NOMBRE OCCASIONNEL PARTIELLEMENT PLUS OU MOINS...	MOYENNEMENT UN CERTAIN NOMBRE OCCASIONNEL PARTIELLEMENT PLUS OU MOINS...
4	...(Qualific. seul) BEAUCOUP PLUTÔT... SOUVENT PASSABLEMENT	RARE PLUTÔT... ...(Qualific. seul)
5	TRÈS SOUVENT TRÈS...	TRÈS RARE TRÈS PEU TRÈS FAIBLE
6	ÉNORMEMENT EXTRÊMEMENT TOUJOURS TOTALEMENT	AUCUN PAS DU TOUT ABSENT

Figure 2.- Echelle générale en sept points avec ses qualificatifs.

2. La solution: une échelle générale

Examinant de près les diverses échelles, il nous a semblé possible de construire une échelle unique de sept points, telle que toutes les échelles actuelles du test PERPE pourraient être décrites en utilisant cinq quelconques des sept points de cette échelle. Cette échelle générale en sept points est présentée dans la figure 2. Chacun de ses points est caractérisé par les divers qualificatifs utilisés dans le test PERPE.

On notera que l'échelle-type du test PERPE (cf. figure 1, dimension 36) correspond aux points 1 à 5 de notre échelle générale. Ainsi, en numérotant cette échelle générale de zéro à six plutôt que de un à sept, on s'assure que plus de la moitié de nos mesures, soit celles qui réfèrent à l'une ou l'autre des 34 échelles-types ou "moyennes", ne changeront pas de valeur lorsque recalculées à l'aide de cette échelle générale.

Tableau 1

Types d'échelles avec leur fréquence d'apparition dans le test (forme G)

Type d'échelle	Fréquence	Identification des dimensions
01234	3	09,13,21
012 45	1	30
01 345	1	32
0 2345	5	07,20,33,45,57
12345	34	01,04,05,06,08,10,11,14,16,17,18,22, 23,24,25,28,29,31,34,35,36,38,39,41, 43,49,50,52,55,56,58,59,60,61
1234 6	6	02,12,15,19,37,44
12 456	1	27
23456	10	03,26,40,42,46,47,48,51,53,54

Les deux autres échelles présentées dans la figure 1 correspondent respectivement aux points zéro à quatre (dim. 09) et deux à six (dim. 53) de l'échelle générale. Il existe cinq autres types d'échelles dans le test PERPE. Leur code (référant aux points de l'échelle générale) et leur fréquence d'apparition dans le test sont donnés dans le tableau 1.

L'avantage principal de cette échelle générale réside dans le fait qu'elle sert de base à une correction des mesures de réalité, d'attentes et d'insatisfaction de façon à rendre ces mesures directement comparables d'une dimension à l'autre.

3. Procédure de correction

Comment s'effectuent ces corrections? Dans le cas des échelles '12345', la correction n'affecte aucunement les trois mesures, puisque les valeurs numériques respectives des points de l'échelle initiale et de sa transformation selon l'échelle générale coincident, ainsi que nous l'avons vu plus haut. Pour ce qui est des échelles '01234' la correction a pour effet de réduire de 1.00 les MA[1] et MB[2], sans modifier cependant les mesures d'insatisfaction. Pour les échelles '23456', la correction produit un effet identique, mais en direction inverse: les MA et MB se trouvent automatiquement accrues de 1.00. Enfin, dans le cas des cinq autres échelles, le principe de correction pour les valeurs MA et MB utilise la formule:

$$M = \frac{\Sigma f x}{N}$$ où

x = valeurs des points de l'échelle selon l'échelle générale

f = nombre de sujets ayant utilisé un point donné de l'échelle

N = nombre total de sujets

Ainsi, au moment de corriger les mesures d'une échelle '1234-6', on donnera proportionnellement plus de valeur aux réponses

---

1 Moyenne des réponses A (mesures de la réalité)

2 Moyenne des réponses B (mesures d'attentes)

initialement cotées '5', puisque la comparaison avec l'échelle générale a montré que les qualificatifs utilisés créent un écart 'psychologiquement' ou 'sémantiquement' plus grand entre les deux derniers points de l'échelle qu'entre les précédents.

Concrétisons le tout par un exemple en prenant pour ce faire nos trois dimensions de la figure 1. Imaginons que le calcul des MA ait donné:

3.10 pour la dimension 36 (code: 12345)
4.10 pour la dimension 09 (code: 01234)
2.10 pour la dimension 53 (code: 23456)

En appliquant la technique de correction décrite ci-haut, la MA de la dimension 36 demeurera à 3.10. Celle de la dimension 09 tombera à 3.10 puisque les nouvelles valeurs numériques des points de son échelle ne sont plus '12345' mais '01234'. Enfin, la MA de la dimension 53 subira un sort inverse en grimpant à 3.10. Bref, les corrections effectuées ramènent les trois moyennes à un niveau identique!

Cette correction est-elle conforme à l'interprétation qu'on pourrait faire des trois MA initiales en se référant à leurs échelles respectives? Bien sûr! Si différentes paraissaient-elles, ces trois moyennes référaient à un même qualificatif, soit 'exemples OCCASIONNELLEMENT éclairants', 'contrôles OCCASIONNELS' et 'humeur OCCASIONNELLEMENT joviale'. La correction a donc pour simple but de garantir que DES VALEURS IDENTIQUES SUR DEUX DIMENSIONS DIFFÉRENTES CORRESPONDRONT À DES QUALIFICATIFS IDENTIQUES OU ÉQUIVALENTS. En d'autres termes, deux MA ou MB numériquement identiques signifient après correction des intensités ou des fréquences comparables. Il devient donc possible, et même assez facile, de comparer n'importe quelle dimension avec n'importe quelle autre et de donner un sens véritable à ces comparaisons sans devoir revenir continuellement aux échelles propres à chacune: il suffit de garder en mémoire la description de l'échelle générale.

C - Inversion d'échelles

Lorsqu'on désire cumuler des valeurs individuelles (MA, MB ou mesures d'insatisfaction) pour créer des scores de section, il faut se préoccuper non seulement de l'alignement des échelles individuelles, mais aussi du sens de ces échelles les unes par rapport aux autres à l'intérieur d'une même section du test. Toutes les échelles de mesure des dimensions d'une section quelconque doivent aller dans le même sens, faute de quoi le score de section issu du cumul n'aura aucune signification logique.

Qu'entend-on par "aller dans le même sens"?

Pour bien comprendre ce que signifie cette expression, il faut se rappeler que chaque section porte un titre. Ce titre résume une réalité sous-jacente à chacune des dimensions qui composent la section; en d'autres mots, il évoque ce que ces dimensions ont de commun et qui fait qu'elles appartiennent à ce groupe plutôt qu'à un autre. Ainsi, le terme "Encadrement" qui coiffe les douze premières dimensions résume à notre avis assez justement le lien qui les unit.

Le concept évoqué par le terme "Encadrement" portera en milieu scientifique le nom de "construit" dans la mesure où il aura été opérationnalisé, c'est-à-dire concrétisé suffisamment pour devenir observable et mesurable. Théoriquement, on pourrait songer à mesurer le "degré d'encadrement" d'un professeur en cumulant ses scores de réalité (MA) aux douze dimensions de la première section du test. En pratique, une telle mesure du construit "encadrement" est tout-à-fait possible, moyennant une seule condition: toutes les échelles de mesure dans la section doivent aller dans le même sens!

Nous revenons à notre question initiale: Qu'entend-on par "aller dans le même sens"? A la lumière de ce que nous venons de dire, notre explication devrait maintenant paraître simple. "Aller dans le

même sens" signifie que toutes les échelles doivent mesurer le construit sous-jacent de la même façon. Par exemple, si le passage du point 1 au point 5 de l'une des échelles correspond à une augmentation "d'encadrement" ou de "magnétisme", il devra en être de même pour toutes les autres échelles de la même section. Sinon l'addition de ces valeurs n'aurait plus de sens. En effet, une échelle inversée par rapport aux autres signifierait que l'encadrement s'accroit à mesure que la valeur diminue! On se trouverait alors à additionner une valeur (forte ou faible) qui aurait un sens opposé de celles auxquelles elle serait cumulée! Voilà pourquoi il importe de contrôler le sens des échelles de mesure.

Comment vérifier s'il y a identité de sens entre les échelles d'une section donnée? La vulgarisation de cette procédure de contrôle déborde les cadres du présent texte. Notons seulement, au cas où il y aurait quelques férus de statistiques parmi nos lecteurs, que le contrôle s'appuie sur la matrice des intercorrélations entre les dimensions de la section.

En effectuant ce contrôle pour le test PERPE général, nous avons découvert seulement deux échelles qui devaient être inversées pour permettre de calculer des scores de sections; il s'agit des dimensions 11 (Fréquence des questions ouvertes) et 56 (Ponctualité exigée par le professeur). Dans le premier cas, l'échelle de la dimension va de "Questions ouvertes TRÈS RARES" à "Questions ouvertes TRÈS FRÉQUENTES". Or, nos analyses indiquent qu'un professeur encadre d'autant plus qu'il réduit la fréquence des questions ouvertes. Il fallait donc de toute évidence inverser cette échelle pour rendre ses résultats cumulables à ceux des autres dimensions. Quant à la dimension 56, son échelle de mesure débute avec "TRÈS PEU strict" pour se terminer par "TRÈS strict". Or, nos analyses indiquent que le climat sera jugé d'autant plus favorable que le professeur se montrera moins strict au plan de la ponctualité exigée des étudiants. De nouveau, il fallait inverser l'échelle pour ne pas fausser nos calculs. Ce que nous avons fait.

CHAPITRE DEUXIÈME

Informations techniques

A - Description de l'échantillon

Tel que mentionné au tout début du texte, le matériel que nous allons analyser provient des réponses de 33,092 étudiants, invités dans 1,196 classes par 1,057 de leurs professeurs, au cours du mois de novembre 1970, à évaluer les cours reçus. Ces 1,057 professeurs, qui utilisaient pour la première fois notre nouveau service provincial, provenaient de 23 collèges disséminés à travers la province.

B - Représentativité de l'échantillon

1. Les collèges

Les 23 collèges qui ont accepté notre première invitation d'offrir le Service PERPE à leurs professeurs représentent environ les deux tiers des CEGEP en exercice l'an dernier. En examinant les cas d'abstentions, on ne retrouve aucun patron (pattern) particulier. Nous avons donc conclu que cet échantillon de collèges représentait adéquatement l'ensemble des CEGEP.

2. Les matières

Au total, 64 disciplines différentes font partie des programmes d'enseignement général et professionnel offerts dans les divers CEGEP. Parmi les utilisateurs du test PERPE, on retrouve des représentants de 47 de ces 64 disciplines, soit près de 75%. Evidemment, les professeurs des trois disciplines de base, soit Français, Philosophie et Mathématique, accaparent une bonne proportion de l'échantillon (37%) avec, respectivement, 162, 144 et 133 classes.

Malgré l'absence de données précises sur la répartition par matière des professeurs dans les différents CEGEP, certaines vérifica-

tions sommaires nous ont confirmé que cette proportion s'apparente tout-à-fait à celle qu'on retrouve dans la population. Donc, malgré l'importance du groupe, il n'y a pas sur-représentation de ces trois matières par rapport à l'ensemble.

Signalons en terminant que les disciplines non-représentées dans l'échantillon sont de toute façon très peu représentées dans la population elle-même (vg. techniques d'aménagement, théâtre, grec, techniques de la pêche, etc.).

3. Les étudiants

Pour comparer notre échantillon étudiant à la population étudiante des 23 collèges où PERPE fut utilisé l'automne dernier, nous devions utiliser les statistiques de la DIGEC (Direction générale de l'Enseignement collégial). Malheureusement, lors de la rédaction du texte (octobre 1971), les statistiques de la DIGEC sur les inscriptions étudiantes en septembre 1970 (sic) n'étaient pas encore disponibles.

Aussi avons-nous utilisé les chiffres inscrits dans l'annuaire des CEGEP (1970-71), publié par PROSPECTIVES[1]. Dans cet annuaire, on retrouve pour chaque collège la distribution de ses étudiants selon le sexe, le niveau et l'orientation. Les données présentées dans le tableau 2 confirment on ne peu plus clairement l'étroite similitude des deux groupes quant à ces trois caractéristiques.

4. Les professeurs

Nous devions également comparer les professeurs qui ont utilisé le test PERPE à l'ensemble des professeurs du réseau collégial

---

[1] Annuaire des CEGEP (1970-71), dans PROSPECTIVES, vol. 6, no. 6, décembre 1970.

Tableau 2

Distribution comparée de l'échantillon étudiant de PERPE et de la population étudiante des 23 collèges quant au sexe, à l'orientation et au niveau d'études

	Sexe		Orientation		Niveau		
	Garçons	Filles	Général	Profess.	Coll. I	Coll.II	Coll.III
Echantillon (N = 33,000)	54.6%	45.4%	54.3%	45.7%	52.8%	40.2%	7.0%
Population (N = 41,000)	56.6%	43.4%	54.2%	45.8%	53.6%	39.1%	7.3%

public. Malheureusement, le Ministère de l'Education n'a pas encore achevé la codification des dossiers du personnel enseignant des CEGEP pour l'année 1970-71. Il nous faudra donc attendre encore quelques semaines pour obtenir l'accès (anonyme évidemment!) à ces dossiers.

Cependant, ayant rejoint à cette occasion environ 35% des professeurs qui enseignaient dans les 23 collèges de notre échantillon, nous ne nous attendons pas à des écarts majeurs entre les caractéristiques de notre échantillon et celles de la population.

C - Données brutes

Les données soumises à l'analyse se situent à deux niveaux, celui des dimensions individuelles (N = 61) et celui des sections du test (N = 6). Dans chaque cas, nous avons trois mesures distinctes: des mesures de réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL).

Nous avons regroupé l'ensemble des données brutes en un unique tableau, présenté hors-texte dans l'annexe B.

Au niveau des dimensions individuelles, le tableau fournit plusieurs informations:

a) le titre de la dimension et le code descriptif du type d'échel-

le (voir tableau 1, page 10);

b) les valeurs MA et MB non corrigées:

c) les valeurs MA et MB corrigées selon le type d'échelle;

d) les deux principales mesures d'insatisfaction (MAB et MAL)[1], non corrigées;

e) la MAL corrigée, automatiquement obtenue par soustraction des valeurs MA et MB corrigées.

A la fin de chaque section apparaissent des scores de sections qui correspondent à de simples moyennes algébriques des valeurs individuelles appropriées. De tels calculs sont justifiés, puisque nous avons effectué les corrections qui faisaient obstacle à cette opération (réalignement et orientation similaire des échelles de mesure).

---

[1] Pour de plus amples détails sur la signification et le mode de calcul de ces deux mesures, voir le texte explicatif de l'annexe C.

CHAPITRE TROISIÈME

Analyse interne des sections

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Dans ce troisième chapitre, nous allons nous centrer tour à tour sur chaque section pour y extraire les informations les plus marquantes. Cette extraction est le fruit d'une "perception sélective" de l'auteur; libre au lecteur d'y ajouter ses propres observations, puisqu'il a en mains toute l'information nécessaire pour effectuer ce travail analytique. A certains moments, je me permettrai de quitter le champ de l'analyse descriptive des résultats pour hasarder certaines hypothèses explicatives ou pour formuler une opinion personnelle à partir de certaines données. Nul doute que le lecteur comprendra que ces extrapolations laissent plus de place à la discussion que les observations elles-mêmes.

Pour éviter des renvois continuels à l'annexe B, nous extrairons tour à tour du tableau général les valeurs corrigées de chaque section.

Permettez-moi une suggestion. Pour chacune des sections, prenez les quelques minutes nécessaires pour lire les commentaires de l'auteur; puis accordez-vous quelques autres minutes pour examiner le tableau des valeurs et dégager vos propres observations. Vous découvrirez bien d'autres détails que nous n'avons pu, faute d'espace, noter.

A - La section I: ENCADREMENT

RÉSUMÉ

Les étudiants se montrent dans l'ensemble très satisfaits de l'encadrement exercé par leurs professeurs: parmi les six sections, c'est ici que nous retrouvons la cote moyenne d'insatisfaction la plus faible. La quantité de matière donnée est perçue comme suffisante; les cours sont habituellement substantiels et assez bien structurés; les contrôles sont plutôt rares, mais les étudiants n'en désirent pas tellement plus. Bref, le professeur-type du collégial réussit bien,

selon ses étudiants, à organiser son enseignement.

Une seule zone faible dans ce domaine: la structuration de la situation d'apprentissage, concrétisée surtout par la remise d'informations sur la structure du cours, les synthèses et la planification du travail des étudiants. L'insatisfaction nettement plus forte en ce domaine tient surtout à des attentes étudiantes assez élevées: ceux-ci souhaitent un rôle assez directif du professeur en ce qui a trait à la sélection des informations "importantes", à l'établissement des liens entre les parties du cours, à l'organisation matérielle de leur travail.

Tableau 3

Mesures corrigées de réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL) pour les douze dimensions de la section I

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
01	Quantité de matière	12345	3.17	3.17	0.00
02	Réponse aux attentes/ contenu	1234 6	3.22	3.87	-0.65
03	Contenu substantiel	23456	4.45	4.84	-0.39
04	Régularité	12345	3.70	4.04	-0.34
05	Structuration	12345	3.75	4.28	-0.53
06	Informations sur la structure	12345	3.23	4.00	-0.77
07	Synthèses	0 2345	3.21	3.99	-0.78
08	Planification du travail étudiant	12345	3.28	3.95	-0.67
09	Fréquence des contrôles	01234	2.76	2.95	-0.19
10	Questions fermées	12345	2.70	3.05	-0.35
11	Questions ouvertes*	54321	2.87	2.81	0.06
12	Mémorisation	1234 6	3.19	2.92	0.27
	Scores de section:		3.29	3.66	-0.36

* Rappel: échelle inversée.

Dans l'ensemble, la substance du cours (dim. 01, 03 et 04) ne pose aucun problème, comme en témoignent les cotes d'insatisfaction très faibles. Par exemple, contrairement aux craintes de certains administrateurs pédagogiques, la dimension "contenu substantiel" reçoit de loin la plus haute mesure de réalité de la section (MA = 4.45). Le cours-type de niveau collégial est perçu par les étudiants comme SOUVENT ou TRÈS SOUVENT substantiel.

Le problème des contrôles et examens (dim. 09, 10, 11, 12) ressort nettement comme la zone où l'encadrement du professeur se révèle le plus discret: c'est là qu'on retrouve les mesures de réalité les plus basses de la section. Pourtant, cet encadrement plus réduit au niveau de l'évaluation de l'apprentissage étudiant ne déclenche pas d'insatisfaction marquée: elle demeure très faible parce que les étudiants ne semblent pas désirer d'encadrement plus étroit en ce domaine. Bien plus, pour deux de ces quatre dimensions (11 et 12), ils souhaitent une réduction de l'encadrement!

Certaines de ces réponses concernant les contrôles et examens s'avèrent légèrement contradictoires ou inattendues, bien que les cotes d'insatisfaction (MAL) demeurent trop faibles pour qu'on puisse attacher beaucoup d'importance à ces informations. Ainsi, les étudiants désirent un léger accroissement (MAL = -0.19) de la fréquence des contrôles (dim. 09). "Incroyable!" diront bon nombre de professeurs. Pourtant, la tendance est nette. Parallèlement, les étudiants souhaitent un accroissement notable des questionnaires objectifs (MAL = -0.35); mais,chose étrange, ils demandent deux dimensions plus loin une réduction de l'effort de mémorisation exigé (MAL = +0.27)! Comment expliquer ces deux résultats apparemment contradictoires? Nous n'osons pas pour le moment hasarder une hypothèse.

Notons de plus que la structuration des cours (dim. 05) ne paraît pas poser de problème majeur, puisque la mesure de réalité (MA = 3.75) occupe le second rang plus élevé à l'intérieur de cette section. Cependant, en raison d'attentes étudiantes assez élevées sur

ce plan, il ressort une cote d'insatisfaction non négligeable (MAL = -0.53), d'autant plus que cette dimension a toujours reçu un rang d'importance très élevé de la part des professeurs invités par nous à hiérarchiser les 61 dimensions du test PERPE.

Notre dernière remarque sur cette section concerne la zone de forte insatisfaction représentée tout particulièrement par trois dimensions apparentées: 06, 07 et 08. Ces trois dimensions réfèrent à ces gestes d'encadrement qui ont pour objectif de fournir des repères à l'étudiant eu égard à la structure du cours et à l'organisation de son travail. Nous retrouvons là les trois cotes d'insatisfaction les plus élevées de la section Encadrement.

Quel message est ainsi transmis au professeur? On pourrait le formuler comme suit: "certes, vous structurez de façon satisfaisante la <u>situation d'enseignement</u> (dim. 01, 03, 05), mais vous ne vous préoccupez pas autant de structurer notre <u>situation d'apprentissage</u> (dim. 06, 07, 08)". L'expression de pareilles attentes de la part des étudiants indique à mon avis que les étudiants sont bien souvent les premiers à cultiver et à entretenir une relation de dépendance vis-à-vis leurs professeurs. Ce ne sont pas toujours ces derniers qui l'imposent par des comportements autocratiques: bien souvent, ils ne font que répondre à des besoins clairement exprimés.

B - <u>La section II: VERSATILITÉ</u>

R É S U M É

Nos 33,000 répondants perçoivent dans l'ensemble leurs professeurs comme MOINS QU'OCCASIONNELLEMENT versatiles (MA=2.52). De toutes les sections du test, c'est celle où l'évaluation de la réalité est la plus basse (avec la section VI). Ainsi, le professeur-type favorise une approche magistrale, où l'exposé oral joue un rôle prépondérant, où les échanges avec les

étudiants ne sont guère plus qu'OCCASIONNELS, où les techniques audio-visuelles ne sont que TRÈS RAREMENT UTILISÉES, de même que le travail d'équipes.

Mais, le plus étonnant c'est que l'insatisfaction étudiante exprimée pour l'ensemble de cette section se situe dans la moyenne. C'est là l'indice d'attentes étudiantes pas très élevées (MB = 3.19). Certes, les étudiants souhaitent une utilisation assez variée de diverses techniques pédagogiques, mais l'approche pédagogique de base doit demeurer centrée sur le professeur en tant qu'agent principal de transmission des connaissances. L'enseignement magistral, c'est pour les étudiants la solution de sécurité maximum, et c'est, semble-t-il, ce qu'ils désirent avant tout.

Tableau 4

Mesures corrigées de réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL) pour les douze dimensions de la section II

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
13	Mode de transmission	01234	1.41	1.56	-0.15
14	Variation des techniques	12345	2.24	3.24	-1.00
15	Réponse aux attentes/ pédagogie	1234 6	3.07	3.56	-0.49
16	Digressions désirables	12345	2.57	3.30	-0.73
17	Concrétisation	12345	2.92	3.69	-0.77
18	Attitude démocratique	12345	2.83	3.59	-0.76
19	Lectures obligatoires	1234 6	2.33	2.54	-0.21
20	Travail en équipes	0 2345	2.63	3.25	-0.62
21	Matériel audio-visuel	01234	1.33	2.77	-1.44
22	Questions du professeur	12345	2.94	3.54	-0.60
23	Questions des étudiants	12345	3.26	3.87	-0.61
24	Fréquence des discussions	12345	2.75	3.42	-0.67
	Scores de section:		2.52	3.19	-0.67

Dans cette seconde section, c'est la première dimension, 'Mode de transmission', qui nous semble de loin la plus intéressante à analyser. Pour faciliter la discussion, nous avons reproduit cette dimension dans la figure 3. Examinez surtout le sens de son échelle.

Aux yeux des étudiants, le professeur-type du réseau collégial livre de SOUVENT à TRÈS SOUVENT sa matière lui-même (MA = 1.41). C'est ce qu'on appelle communément "l'exposé magistral". Près de 28% des professeurs se voient attribuer par leurs étudiants une MA corrigée inférieure à 1.00. Un 54% additionnel se situe entre 1.00 et 2.00. Il faut accepter l'évidence: l'exposé magistral semble solidement ancré comme mode généralisé de transmission de la matière.

Mais l'observation la plus étonnante n'est pas tant la mesure de réalité que celle des attentes étudiantes, lesquelles se situent presque au même niveau: les étudiants dans l'ensemble ne souhaitent aucun changement notable de cette façon de procéder! Cette dimension 13 reçoit la cote d'insatisfaction nette la moins élevée de toute la section (MAL = -0.15).

Comment interpréter pareil résultat? Une explication définitive ne peut certes être donnée à ce stade-ci de nos recherches.

13. MODE DE TRANSMISSION: à l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque jamais lui-même les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc.). L'autre pôle est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé.

(0)	1. Livre TOUJOURS lui-même des connaissances
(1)	2. Livre TRÈS SOUVENT lui-même des connaissances
(2)	3. Livre SOUVENT lui-même des connaissances
(3)	4. Livre OCCASIONNELLEMENT lui-même des connaissances
(4)	5. Livre RAREMENT lui-même des connaissances

Figure 3.- Transcription de la dimension 13 du test PERPE.

Trop de contrôles demeurent encore à faire. Cependant, je hasarderais l'hypothèse que cette forme plus traditionnelle d'enseignement est perçue par l'étudiant comme particulièrement sécuritaire. En effet, l'exposé magistral implique que le professeur a sélectionné les informations qu'il juge les plus pertinentes, qu'il les présente à l'intérieur d'une structure qui répond à des objectifs pédagogiques, qu'il établit les liens qui lui paraissent les plus intéressants et qu'il fournit son interprétation.

Dans une telle situation, l'étudiant court un minimum de risques. Il n'a pas à craindre d'accorder "faussement" de l'importance à des contenus que le professeur jugerait secondaires; il n'a pas à craindre d'interpréter incorrectement des informations; il n'a pas à s'inquiéter de devoir sélectionner l'essentiel parmi le fouillis d'informations que contiennent les sources extérieures (textes, volumes, etc.) susceptibles de se substituer à l'exposé du professeur.

Bref, dans ce mode de transmission, le contenu à "digérer" est préalablement soigneusement mâché par le professeur qui prépare ses exposés. D'où l'impression de sécurité que ressentira l'étudiant, sachant qu'il sera éventuellement soumis à une évaluation de sa compréhension, sous forme de contrôles ou d'examens.

Une autre dimension de la section tend à confirmer cette hypothèse. Il s'agit de la dimension 19 (Lectures obligatoires) dont les résultats s'apparentent sensiblement à ceux de la dimension 13: mesure de réalité faible, mesure d'attentes à peine plus élevée, insatisfaction nette très faible. Ces résultats indiquent que le professeur-type donne PEU de lectures obligatoires, mais que l'ensemble des étudiants n'en désire guère plus (MAL = -0.21).

Soulignons que l'accroissement des lectures obligatoires correspond à une utilisation plus directe des sources extérieures au cours et conséquemment à une réduction proportionnelle de l'importance accordée à l'exposé magistral.

A l'autre extrême de l'échelle d'insatisfaction on retrouve deux dimensions: fréquence de variation des techniques pédagogiques (14) et fréquence d'utilisation du matériel audio-visuel (21). Dans le premier cas, la fréquence de variation est perçue comme RARE (MA = 2.24), tandis que dans le second la fréquence d'utilisation est jugée TRÈS RARE. Pour ces deux dimensions, les étudiants expriment des attentes beaucoup plus élevées, bien loin cependant d'atteindre les niveaux supérieurs de l'échelle générale.

Au premier coup d'oeil, ces exigences étudiantes peuvent paraître contredire carrément nos observations précédentes. Cependant, si l'on considère qu'une approche pédagogique fondamentalement "magistrale" peut fort bien intégrer des techniques variées, le paradoxe initial disparaît. Dans ce cas, la responsabilité appartiendra au professeur de varier ses techniques sans porter atteinte au besoin de sécurité des individus.

Les autres dimensions importantes de cette deuxième section (16, 17, 18, 20, 22, 23 et 24) offrent toutes un patron similaire: mesures de réalité basses (sauf 23), attentes étudiantes moyennement élevées, indices d'insatisfaction nette dans la haute moyenne. A l'exception de la dimension 16 (Digressions désirables), ce groupe de dimensions lancent un message commun: le manque de participation active des étudiants à cette situation d'apprentissage qu'est le cours. Les dimensions 18 (Attitude démocratique), 20 (Travail en équipes) et 24 (Fréquence des discussions) en sont les exemples les plus frappants.

S'il offre la sécurité, l'exposé magistral encourage également la passivité. Cette passivité, les étudiants ne semblent pas prêts à l'accepter de gaieté de coeur, comme en témoignent leurs réactions aux questions 18, 20, 22, 23 et 24. Ils désirent participer à la vie pédagogique de la classe; ils veulent jouer un rôle actif quotidiennement dans la situation d'apprentissage.

Ce besoin d'activité des étudiants nous paraît constituer une base solide pour les amener progressivement vers des situations d'apprentissage moins "sécurisantes", qui offrent par ailleurs l'avantage de les impliquer de plus en plus étroitement dans leur propre processus d'apprentissage.

Pour le professeur, le problème majeur réside alors dans le savant compromis qu'il doit réaliser, où seront suffisamment satisfaits les besoins de sécurité et ceux de participation active.

C - La section III: MAGNÉTISME

RÉSUMÉ

Les scores de section doivent être interprétés ici avec beaucoup de réserves, car ils proviennent de deux sous-groupes où les résultats sont opposés. Ces deux sous-groupes réfèrent respectivement à des aspects structuraux (25 à 28) et dynamiques (29 à 34) de l'expression orale.

Dans le premier cas, les étudiants se déclarent dans l'ensemble très satisfaits: le professeur-type se dégage aisément de ses notes de cours, utilise un langage correct et adopte un débit ni trop lent ni trop rapide.

A l'opposé, les composantes dynamiques de l'expression orale, telles que le ton vivant, le contenu captivant, l'humour, la performance dramatique, soulèvent beaucoup d'insatisfaction. Avec sa MAL moyenne de -0.98, ce sous-groupe constitue la zone d'insatisfaction la plus forte de tout le test. Pour l'expliquer, on ne peut pas à proprement parler faire appel à des carences profondes dans le comportement des professeurs, puisque la MA moyenne du sous-groupe se situe au point médian (3.06). La MB correspondante de 4.04 indique toutefois que les étudiants exigent beaucoup plus qu'un MAGNÉTISME OCCASIONNEL.

Tableau 5

Mesures corrigées de réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL) pour les dix dimensions de la section III

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
25	Dégagement des notes de cours	12345	3.55	3.77	-0.22
26	Syntaxe et vocabulaire	23456	4.13	4.40	-0.27
27	Culture générale	12 456	4.15	4.77	-0.62
28	Débit	12345	3.40	3.19	0.21
29	Ton vivant	12345	3.42	4.30	-0.88
30	Contenu captivant	012 45	3.36	4.58	-1.22
31	Capte l'attention	12345	3.43	4.36	-0.93
32	Humour	01 345	2.81	3.77	-0.96
33	Performance dramatique	0 2345	2.29	3.25	-0.96
34	Intellectuellement stimulant	12345	3.02	3.96	-0.94
	Scores de section:		3.36	4.03	-0.67

La section III réunit deux groupes de dimensions bien distinctes. On peut considérer les quatre premières dimensions comme référant à des composantes structurales de l'élocution, tandis que les six dernières correspondent à l'aspect dynamique de la parole, donc à son impact sur l'auditeur.

L'examen des résultats met clairement en évidence cette dichotomie.

1. Premier sous-groupe

Trois des quatre mesures de réalité les plus élevées se retrouvent dans le premier groupe qui monopolise également les quatre cotes d'insatisfaction nette les plus faibles. Dans ce même premier

groupe, deux dimensions ressortent avec des MA nettement plus élevées que les autres: ce sont "syntaxe-vocabulaire" et "culture générale". Notons par ailleurs les attentes extrêmement élevées des étudiants (MB = 4.77) face à la culture générale du professeur. Ceci explique la cote d'insatisfaction assez forte, malgré une MA elle-même très haute.

Bref, il est aisé de conclure que la dimension structurale de l'élocution du professeur ne pose aucun problème aux yeux des étudiants, mise à part la question marginale de la "culture générale", où le niveau très élevé des attentes étudiantes laisse songeur. L'image idéale que l'étudiant se fait du professeur sur ce plan correspond-elle au type "encyclopédiste" ou à celui "d'éditorialiste"? Dans notre esprit, la question demeure ouverte.

2. Second sous-groupe

L'examen des résultats du second groupe de dimensions révèle la présence d'un noyau de très forte insatisfaction. La mesure moyenne d'insatisfaction pour ces six dimensions, considérées isolément, se chiffre à -0.98! Ce chiffre est nettement supérieur à la cote d'insatisfaction de la section la plus "insatisfaisante" du test PERPE, soit la section VI "Disponibilité" (cf. annexe B), où la MAL atteint -0.89.

Tant qu'on ne s'attache qu'aux moyennes de sections, ce noyau d'insatisfaction très forte ne peut ressortir, pondéré qu'il est par les cotes d'insatisfaction très faibles du premier sous-groupe.

L'identification de ce noyau d'insatisfaction est d'autant plus importante que le titre de la section réfère beaucoup plus immédiatement au contenu du second sous-groupe qu'à celui du premier. Faute d'examiner les résultats de plus près, on conclura à tort que le "magnétisme" du professeur-type du collégial n'engendre qu'une insatisfaction moyennement élevée.

A l'intérieur de ce sous-groupe, une dimension soulève proportionnellement plus d'insatisfaction que les autres; c'est la dimension 30 (Contenu captivant) qui obtient une MAL de -1.22. Par comparaison au ton de l'exposé (dim. 29), le contenu n'apparaît pas moins captivant, puisque les MA sont de niveau sensiblement équivalent. C'est au niveau des attentes étudiantes que l'écart se situe: les étudiants demandent plus de "magnétisme" dans le contenu que dans le ton de l'exposé. En un sens cette observation est encourageante: il est plus facile de modifier un programme que de recycler le corps professoral avec des cours d'élocution!

Notre boutade ne doit cependant pas masquer le fort niveau d'insatisfaction exprimé quant à cet important aspect de l'enseignement: la dimension 30 engendre la seconde cote d'insatisfaction la plus élevée de l'ensemble du test. Certes, la MA excède le point médian de l'échelle; mais, elle signifie que le contenu de l'enseignement donné au niveau collégial n'est pas plus qu'OCCASIONNELLEMENT captivant! Ce jugement n'a rien de très positif.

A l'exception de la dimension 33 (Performance dramatique), les mesures de réalité des dimensions du sous-groupe gravitant autour du point médian de l'échelle générale. On ne peut donc pas dire qu'il y ait carence généralisée de magnétisme de la part des professeurs. Cependant, du côté des attentes étudiantes, les valeurs se situent autour ou au-delà du point 4 de l'échelle, ce qui implique qu'on souhaite des "performances" nettement supérieures à la moyenne.

Il ne faut pas s'étonner outre mesure de ces exigeances de la population étudiante. Dans la mesure où l'exposé magistral constitue le mode privilégié de transmission des connaissances (cf. section II), il va de soi que les étudiants s'attendent à un haut niveau d'excellence dans l'application de cette approche. Or, l'une des qualités prépondérantes d'un bon exposé tient aux qualités "magnétiques" de l'exposant. C'est sur lui que repose toute la responsabilité de faire oublier aux auditeurs leur situation de passivité!

D - La section IV: ALTÉROCENTRISME

RÉSUMÉ

Altérocentrisme signifie "centration sur autrui". Pour nous, cet autrui est l'étudiant. Les professeurs du collégial sont-ils "altérocentriques"?

Le niveau généralement élevé des mesures de réalité indique une nette préoccupation des professeurs pour cette dimension importante de leur action pédagogique.

Par ailleurs, la cote d'insatisfaction nette élevée (au second rang des six sections) nous oblige à reconnaître que le niveau actuel des préoccupations altérocentriques est loin de répondre aux attentes du groupe étudiant, comme en témoignent les valeurs MB, quasi-toutes supérieures à 4.00.

Le fait le plus important à retenir concernant l'insatisfaction exprimée à l'intérieur de cette quatrième section c'est que ce sont les dimensions centrales (39, 41, 42 et 43), i.e. celles qui concrétisent le mieux le titre de la section, qui suscitent le plus d'insatisfaction.

1. Note sur l'homogénéité de la section

Lorsque nous avons construit les six sections actuelles[1] du test PERPE, nous nous sommes appuyé principalement sur des indices statistiques de parenté entre les dimensions. Ces liens statistiques ont eu préséance sur les liens logiques, c'est-à-dire sur les similitudes de contenu apparentes.

Prenons un exemple. D'après son contenu et son titre, la dimension 35 (Clarté du langage) devrait appartenir beaucoup plus à

---

[1] GAGNÉ, Françoys. Les six nouvelles sections du test PERPE. Texte B-615, juin 1970.

Tableau 6

Mesures corrigées de réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL) pour les douze dimensions de la section IV

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
35	Clarté du langage	12345	3.94	4.44	-0.50
36	Exemples éclairants	12345	3.74	4.40	-0.66
37	Jugement nuancé	1234 6	3.45	4.05	-0.60
38	Questions stimulantes	12345	2.72	3.83	-1.11
39	Aptitude à clarifier	12345	3.31	4.22	-0.91
40	Compréhension des questions	23456	4.77	5.37	-0.60
41	Souci des aptitudes individuelles	12345	3.24	4.19	-0.95
42	Attitude valorisatrice	23456	3.75	4.67	-0.92
43	Empathie	12345	3.36	4.29	-0.93
44	Souci de compréhension/ contrôles	1234 6	3.93	4.48	-0.55
45	Fréquence de la critique	0 2345	2.78	3.56	-0.78
46	Critique constructive	23456	4.19	4.95	-0.76
	Scores de section:		3.59	4.37	-0.78

la section Magnétisme qu'à la section IV. Pourtant, l'examen de nos résultats statistiques indique clairement sa parenté plus étroite avec le groupe de dimensions de la section IV. Au plan interprétatif, ceci pourrait signifier qu'un professeur plus soucieux de la réaction des étudiants à son enseignement se préoccupera davantage d'utiliser un langage clair et accessible aux étudiants. Cette préoccupation pourra par ailleurs être tout-à-fait indépendante de la facilité verbale du professeur. Un professeur peut être clair sans pour autant exercer un magnétisme particulier dans son élocution.

Cette courte parenthèse permettra sans doute au lecteur de mieux saisir que le regroupement d'un certain nombre de dimensions en

une même section ne suppose aucunement une parenté étroite de contenu entre les dimensions regroupées. Au-delà des dissimilitudes apparentes, il faut rechercher la symbolique qu'elles partagent et qui fait que l'étudiant, sans trop s'en rendre compte, les liera entre elles à travers le "patron" (pattern) de ses réponses. Au moment d'effectuer le regroupement des dimensions, nous avons dû retrouver cette symbolique sous-jacence. Le titre que nous avons donné à la section correspond à l'idée que nous nous sommes faite de ce signifiant sous-jacent, commun à l'ensemble des dimensions statistiquement apparentées.

Dans la mesure où le lecteur accepte ce principe qu'au-delà de leurs dissimilitudes de contenu les dimensions de la section IV concrétisent toutes, d'une façon ou d'une autre, l'idée générale d'altérocentrisme, nous pouvons nous attarder à ces différences de contenu sans risque de le voir remettre en question l'homogénéité de la section.

2. Les sous-groupes de la section IV

Un premier sous-groupe se dégage: il s'agit des dimensions 44, 45 et 46 qui ont toutes trois trait à l'évaluation du travail de l'étudiant. Nous croyons que le lecteur déduira aisément l'idée d'altérocentrisme implicite dans ces trois dimensions.

Un second sous-groupe réunit des comportements du professeur en classe dont la présence est l'indice manifeste d'une attitude altérocentrique. Ces dimensions portent les numéros 35 (Clarté du langage), 36 (Exemples éclairants), 37 (Jugement nuancé), 38 (Questions stimulantes) et 40 (Compréhension des questions).

Quant au troisième sous-groupe, composé de quatre dimensions, il doit être considéré comme le noyau central de cette section, parce que concrétisant le plus directement le titre d'Altérocentrisme donné à la section. Ces quatre composantes réfèrent à des attitudes, beaucoup plus qu'à des comportements, bien que les dimensions soient opéra-

Tableau 7

Mesures de réalité, d'attentes et d'insatisfaction pour chacun des trois sous-groupes de la section IV

Sous-groupes	Dimensions	MA	MB	MAL
1	44, 45, 46	3.63	4.33	-0.70
2	35, 36, 37, 38, 40	3.72	4.42	-0.70
3	39, 41, 42, 43	3.41	4.34	-0.93
	Scores de section:	3.59	4.37	-0.78

tionnalisées à l'aide d'exemples concrets. Les quatre titres, "Aptitude à clarifier", "Souci des aptitudes individuelles", "Attitude valorisatrice" et "Empathie", précisent mieux que toute description l'idée commune partagée par ce sous-groupe.

Examinons d'abord les mesures de réalité, d'attentes et d'insatisfaction au niveau des sous-groupes. Ces données apparaissent dans le tableau 7.

On note d'abord dans ce tableau de résultats le peu d'écart entre les données cumulées pour les sous-groupes 1 et 2, qu'il s'agisse de mesures de réalité, d'attentes ou d'insatisfaction. Dans l'ensemble, les étudiants jugent assez fréquents (MA = 3.69) la présence des comportements mesurés par ces huit dimensions, les seules exceptions étant la fréquence à peine OCCASIONNELLE des "questions stimulantes" (dim. 38) et des "critiques[1] du travail de l'étudiant". Par contre, ces mêmes étudiants fixent leurs attentes nettement plus haut, ce qui se traduit par une cote d'insatisfaction dans la haute moyenne (MAL = -0.70). Bref, les étudiants se déclarent généralement insatisfaits de la fréquence insuffisante des comportements "altéro-

[1] Au sens de "feedback" évaluatif, sans aucune implication péjorative.

centriques", non pas que ces comportements soient rares, mais parce qu'ils désirent que se manifestent SOUVENT (MB = 4.39) des comportements qu'ils observent à peine plus qu'OCCASIONNELLEMENT.

3. Le cas particulier du troisième sous-groupe

Dans le cas du troisième sous-groupe, où l'on rejoint les attitudes sous-jacentes aux comportements mesurés dans les huit autres dimensions, on observe un niveau d'insatisfaction sensiblement plus élevé (MAL = -0.93), presque aussi élevé de fait que celui du noyau de la section III (cf. page 32). Voilà donc une seconde zone de très forte insatisfaction.

Tel que le montre le tableau 7, la cote d'insatisfaction plus élevée provient en totalité de mesures de réalité plus basses, puisque la MB moyenne ne dépasse pas le niveau de celles des deux autres sous-groupes. Comment expliquer que le noyau d'attitudes central soit perçu par les étudiants comme moins ancré, moins vécu, que les comportements spécifiques à travers lesquels ce réseau d'attitudes est supposé s'exprimer? Ne devrait-on pas logiquement obtenir des résultats inverses, ou du moins un écart moindre entre les cotes d'insatisfaction respectives du sous-groupe 3 et des deux autres sous-groupes?

Eu égard à cet écart, deux hypothèses interprétatives complémentaires nous viennent à l'esprit. Premièrement, l'écart pourrait s'expliquer au moins partiellement par le caractère marginal ou périphérique des comportements mesurés dans les sous-groupes 1 et 2 par rapport à l'attitude fondamentale d'altérocentrisme. En d'autres termes, parce que ces dimensions participeraient moins étroitement à la concrétisation du concept "Altérocentrisme", un professeur quelconque pourrait manifester de façon satisfaisante ces comportements, sans qu'il ait pour autant intériorisé profondément l'attitude altérocentrique.

La seconde hypothèse, qui recoupe d'ailleurs partiellement la première, utilise aussi le caractère marginal des comportements

des sous-groupes 1 et 2. Mais l'interprétation de l'écart se fait en termes non plus d'intériorisation plus ou moins grande, mais plutôt d'effort conscient et volontaire chez certains professeurs pour répondre à des attentes perçues chez les étudiants, effort non-appuyé sur une image positive, accueillante et confiante de l'étudiant. On aurait alors un professeur qui entretient une image ambivalente de l'étudiant, pleine d'éléments contradictoires, où la paresse côtoie l'effort, où l'apathie confronte la curiosité, où la motivation chevauche le désintéressement. Bref, une image de l'étudiant moyen qui comporte autant d'aspects négatifs que positifs. Conscient de son rôle de pédagogue, ce professeur pourra faire montre extérieurement de beaucoup de préoccupation pour l'étudiant en situation d'apprentissage, surtout dans l'exercice de sa tâche de professeur (sous-groupes 1 et 2); mais, dans ces comportements qui traduisent une attitude de respect et de confiance envers l'étudiant, il laissera paraître son ambivalence, ses perceptions partiellement négatives et pessimistes (dim. 42), son souci de conserver ses distances (dim. 43), ses difficultés à s'attarder à chacun des individus, aussi différents soient-ils (dim. 41).

4. Conclusions

L'altérocentrisme n'est pas une qualité facile à acquérir. Prise en son sens le plus large, elle décrit la direction du développement social de tout être humain, à partir de son égocentrisme initial. S'ouvrir à autrui, tenter de le comprendre tel qu'il est, confronter ses propres besoins et préoccupations avec ceux des autres dans le but de les "relativiser", voilà autant de conquêtes perpétuelles à faire. Face à l'effort que demande un altérocentrisme vécu quotidiennement, il faut se réjouir que les étudiants évaluent aussi positivement l'altérocentrisme de leurs professeurs. Cette évaluation est l'indice d'une préoccupation certaine du corps enseignant.

Cependant (puisque toute médaille a son revers), il ne faut pas conclure pour autant que tout est rose! Par son niveau d'insatisfaction (MAL = -0.78), cette section occupe le second rang derrière la section VI (Disponibilité). De plus, le niveau d'insatisfaction

très élevé du sous-groupe 3 doit nous amener à réfléchir sur l'image que les professeurs entretiennent de leurs étudiants. Ainsi, il y a place pour beaucoup d'amélioration, car les attentes étudiantes sont passablement élevées.

Doit-on croire que les étudiants attendent trop de leurs professeurs sur ce plan? Selon nous, pas du tout. Certes, on peut définir la relation professeur-étudiants sur une base strictement fonctionnelle, donc en insistant presque exclusivement sur sa composante cognitive. Toutefois, parce que cette "relation" est par définition "inter-personnelle", on ne doit pas sous-estimer l'importance des perceptions réciproques qu'entretiennent les agents de cette relation, surtout quant à leur impact sur la fonction d'apprentissage.

De même que tout être humain a droit au respect et à l'attention dans ses relations avec autrui, l'étudiant aussi doit se montrer exigeant sur cet aspect de la relation professeur-étudiants, et ce d'autant plus qu'il s'agit à proprement parler d'une relation d'aide.

E - La section V: CLIMAT

R É S U M É

L'examen des résultats de cette section laisse une impression très nette de satisfaction généralisée. Non seulement la cote d'insatisfaction est-elle la plus faible des six sections, mais surtout toutes les dimensions, sauf une, obtiennent des cotes d'insatisfaction inférieures à 0.50. En cela, elle se distingue clairement de la section I (Encadrement) où l'on retrouve un niveau d'insatisfaction comparable, mais avec plus de variations d'une dimension à l'autre.

Si les étudiants se montrent à ce point satisfaits, ce n'est aucunement dû

à des exigences moindres de leur part. Les MB exceptionnellement élevées témoignent d'attentes plus élevées dans cette section que dans les cinq autres. Par ailleurs, comme nous retrouvons également dans cette section les mesures de réalité de loin les plus élevées, l'écart s'avère mince. Donc l'ensemble des professeurs répondent fort adéquatement aux attentes élevées de leurs étudiants.

Tableau 8

Mesures corrigées de réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL) pour les dix dimensions de la section V

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
47	Patience	23456	4.73	5.03	-0.30
48	Objectivité	23456	4.51	4.98	-0.47
49	Digressions indésirables	12345	4.21	4.57	-0.36
50	Humilité	12345	3.77	4.21	-0.44
51	Justice	23456	4.71	5.25	-0.54
52	Climat détendu	12345	3.80	4.18	-0.38
53	Humeur	23456	4.74	5.24	-0.50
54	Agressivité étudiante	23456	4.74	5.02	-0.28
55	Discipline	12345	3.42	3.42	0.00
56	Ponctualité exigée*	54321	3.41	3.27	0.14
	Scores de section		4.20	4.52	-0.31

* Rappel: échelle inversée

Au-delà du résumé qui précède, il y a fort peu de choses à dire sur les réponses des étudiants aux dimensions de la section V.

Quelques mots d'abord sur la composition fort hétérogène de cette section. Elle comprend d'abord quatre dimensions (47, 48, 50

et 51) qui réfèrent à des traits personnels particulièrement importants dans le cadre de la relation professeur-étudiants. Leur faiblesse relative peut nuire considérablement à la qualité socio-émotive de la relation interpersonnelle. De ces quatre qualités, la moins hautement actualisée selon les étudiants serait "Humilité" (MA = 3.77). C'est en même temps celle où les étudiants se montrent les moins exigeants (MB = 4.21).

Une cinquième dimension (49: Digressions indésirables) paraît au premier abord perdue dans cette section. Sa jumelle (Digressions désirables) ne se trouve-t-elle pas dans la section II? Pourtant, si l'on s'y arrête un peu, on conviendra que les deux titres autant que les deux descriptions renvoient à des réalités bien différentes. Ce n'est d'ailleurs pas sans raisons majeures que nous avons dédoublé ainsi une dimension expérimentale qui avait pour nom "Digressions" et portait carrément à confusion aux yeux des étudiants[1]. Bref, en y réfléchissant quelque peu, il s'avère facile de déceler le substrat logique de ses liens statistiques avec les autres dimensions de la section CLIMAT.

Suivent trois dimensions étroitement reliées, qui forment le coeur de cette section et lui ont donné son titre. Notons que, contrairement à la section précédente, le noyau de cette section n'engendre pas plus d'insatisfaction que les dimensions périphériques. Phénomène curieux, c'est la dimension-titre (52: Climat détendu) qui reçoit la cote de réalité la plus faible du trio (MA = 3.80), en même temps qu'on y exprime des attentes à peine plus élevées. Les étudiants se montreraient-ils sur ce point moins exigeants, parce qu'ils réaliseraient qu'un climat de plus ou moins grande tension est tributaire tout autant du groupe que du professeur? C'est là une hypothèse qui vaudrait d'être approfondie.

---

1 cf. GAGNON, Denise. Historique et caractéristiques psychométriques du test PERPE. Juin 1971, page 39.

La section se termine par deux dimensions à plusieurs points de vue marginales. En premier lieu, elles ne donnent lieu qu'à peu ou pas d'insatisfaction nette, ce qui confirme que les questions de discipline ne posent aucune problème au niveau collégial. Ces deux dimensions se révèlent également marginales en ce que les attentes étudiantes ne visent pas l'un des extrêmes de l'échelle en cinq points, mais tendent vers son point médian. Sur le sujet de la discipline, on peut donc conclure: "In medio stat virtus".

Signalons en terminant une légère correction qui accentue davantage l'écart de cette section par rapport aux cinq autres. En effet, si l'on exclut du groupe les deux dimensions marginales qui traitent de la discipline, les mesures de réalité et d'attentes passent respectivement de 4.20 à 4.40 et de 4.52 à 4.81. Pas étonnant qu'avec des perceptions de réalité aussi fortes on ait dû faire appel dans cinq cas sur dix à des échelles "hautes", i.e. de type '23456'!

F - La section VI: DISPONIBILITÉ

R É S U M É

De toutes les sections du test, c'est celle où l'insatisfaction exprimée par les étudiants se révèle la plus forte (MAL = -0.89). Les professeurs sont perçus comme trop peu disponibles en dehors des heures de cours, spécialement lorsqu'il s'agit de partager la vie para-académique des étudiants (dimension 59).

S'il y a si forte insatisfaction, c'est au comportement des professeurs qu'il faut l'attribuer (MA = 2.52) et non à des attentes étudiantes exagérément élevées (MB = 3.41).

Tableau 9

Mesures corrigées de réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL) pour les cinq dimensions de la section VI

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
57	Intérêt pour individus	0 2345	3.38	4.1[illegible]	-0.76
58	Rencontres hors cours/ acad.	12345	2.54	3.42	-0.88
59	Rencontres hors cours/ non-acad.	12345	1.69	2.88	-1.19
60	Initiative des rencontres	12345	2.51	3.38	-0.87
61	Contenu des échanges	12345	2.51	3.26	-0.75
	Scores de section:		2.52	3.41	-0.89

A l'intérieur de cette sixième et dernière section, deux dimensions peuvent être considérées comme marginales: l'une par son contenu (dim. 57: Intérêt pour les individus), l'autre par son haut degré d'insatisfaction (dim. 59: Rencontres hors cours en terrain non-académique).

Dans le cas de la dimension 57, c'est un fait que son contenu l'apparente plus étroitement au groupe IV (Altérocentrisme). Cette parenté ne se limite pas qu'au contenu, puisque la dimension en question entretient des liens statistiques étroits avec plusieurs dimensions de la section IV. Cependant, des liens légèrement plus forts la rattachent aux quatre autres dimensions de la section "Disponibilité". De là, la nécessité de l'insérer dans ce groupe.

Les résultats marginaux enregistrés pour la dimension 59 résument, en l'accentuant, l'image générale qui se dégage de l'examen des résultats pour cette section du test PERPE: les étudiants expriment des attentes à peine moyennes (MB = 2.88), auxquelles les professeurs semblent loin de répondre (MA = 1.69); il en découle

une cote d'insatisfaction très élevée (MAL = -1.19), la troisième en importance parmi les 61 mesures d'insatisfaction.

On retrouve au niveau des scores de section des résultats similaires, bien que plus nuancés. Pourtant, il ne faut pas se le cacher: la section VI génère la moyenne d'insatisfaction la plus forte de toutes les sections du test (MAL = -0.89). Cette insatisfaction étudiante ne peut être expliquée par des attentes exagérément élevées, puisque le niveau d'attentes moyen est l'un des plus bas parmi les six sections. Il faut carrément se tourner vers les mesures de réalité pour comprendre ce fort degré d'insatisfaction étudiante.

Comment interpréter ce manque de "disponibilité" souligné par les étudiants? Il faut se rappeler que le nom donné à nos sections n'a d'autre fonction que celle d'identifier le contenu hypothétique commun des dimensions qu'il coiffe. Nous référant aux descriptions de ces dimensions, nous pouvons dès lors préciser le concept "disponibilité" en termes de "participation personnelle à la vie académique et para-académique des étudiants".

Le noeud du problème paraît se situer au niveau de la vie para-académique, puisqu'on reproche surtout au professeur du collégial de ne pouvoir le rencontrer en <u>terrain non-académique</u> (dim. 59), c'est-à-dire dans les lieux publics au collège (cafétéria, salons étudiants, etc.) ou à l'extérieur du collège. Quant aux rencontres en <u>terrain académique</u> (salle de cours, corridor attenant, bureau du professeur, etc.), leur fréquence plus élevée (MA = 2.54) ne produit guère plus de satisfaction (MAL = -0.88), car les étudiants expriment des attentes plus fortes à leur égard que dans le cas précédent. Enfin, troisième objet de forte insatisfaction, les étudiants souhaitent que le professeur prenne beaucoup plus souvent (MAL = -0.87) l'initiative de susciter des rencontres avec ses étudiants (dim. 60).

En conclusion, il faut reconnaître que le diagnostic est loin d'être positif: 55% des professeurs ne rencontrent même pas "occasionnellement" (MA $\leq$ 2.60) leurs étudiants en dehors des périodes de cours; le pourcentage correspondant pour les rencontres para-académiques grimpe à 94%!

Faut-il faire porter à la "norme 1/15" tout le poids de ce manque de disponibilité effective des professeurs du collégial? Ce serait beaucoup trop simpliste. Même s'il s'avérait exact que les conditions de travail ne permettent pas d'avoir des contacts "fréquents" avec 100 à 150 personnes, il faudrait également approfondir les motivations des deux groupes impliquées pour mieux comprendre les causes de cette absence généralisée de contacts interpersonnels en dehors des heures de cours.

D'une part, il n'est pas du tout certain que l'ensemble des professeurs jugent prioritaire d'accroître leurs contacts avec les étudiants, même en terrain académique. D'autre part, il faudrait vérifier dans quelle mesure les étudiants répondent à l'invitation du professeur qui exprime sa disponibilité: il y a peut-être un écart important entre la disponibilité virtuelle du professeur et la disponibilité effective telle que mesurée par la section VI. Les réponses pour la dimension 60 confirment cette "réticence" des étudiants à prendre l'initiative de rencontrer leurs professeurs, même pour des fins académiques.

CHAPITRE QUATRIÈME

Analyse comparative des sections

Les réalignements et inversions d'échelles que nous avons effectués ont permis de construire des scores de sections non seulement interprétables, mais comparables dans une certaine mesure.

Ce qui frappe au premier abord en examinant la figure 4 c'est le parallélisme assez étroit des courbes de réalité et d'attentes: d'une part, elles ne se croisent jamais et, d'autre part, les mesures d'attentes sont toujours plus élevées que les mesures de réalité. Ce parallélisme doit-il nous inquéter? N'implique-t-il pas que l'une des deux mesures serait inutile, puisqu'elle double la première? Pas du tout. Ce parallélisme, d'ailleurs visuellement exagéré par le déplacement latéral des valeurs, découle directe-

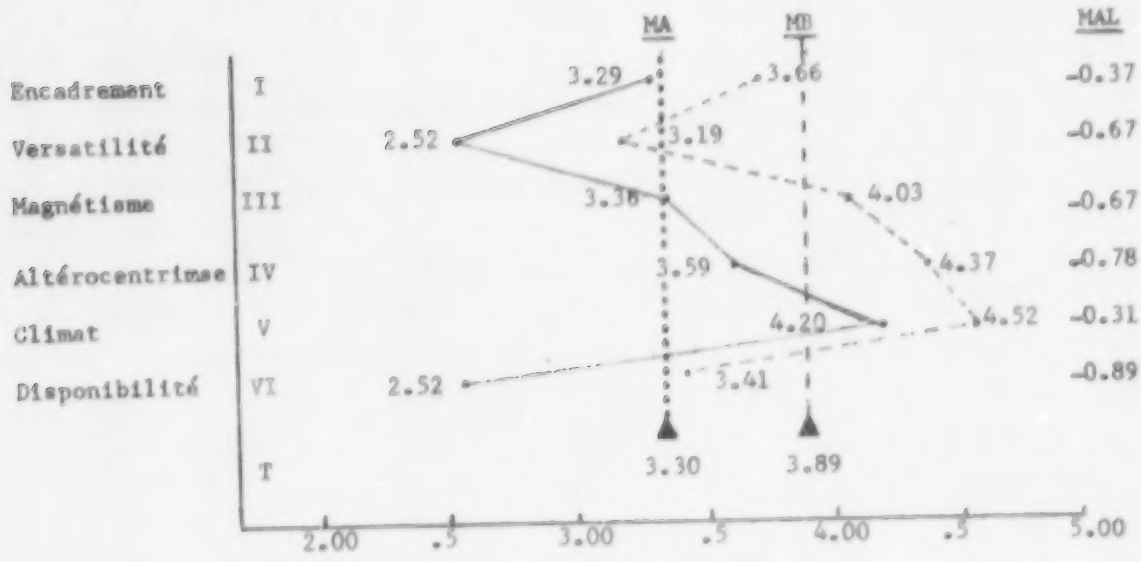


Figure 4.- Mesures de réalité (MA) et d'attentes (MB) cumulées pour chaque section et pour l'ensemble du test.

ment de la structure même du test PERPE. En effet, on se rappellera que nous avons construit chacune de nos échelles d'évaluation de façon telle que le point 1 correspond <u>généralement</u> à la forme "indésirable" (aux yeux des étudiants) d'un comportement ou d'une attitude, tandis que le point 5 représente "l'idéal" jugé désirable. En conséquence, il ne faut aucunement s'étonner de voir les moyennes d'attentes toujours plus près de ce point 5: d'une part, il n'y a jamais entière satisfaction et, d'autre part, les attentes tendent toujours vers "l'idéal" jugé désirable par l'ensemble des étudiants.

Précisons également que le parallélisme des deux courbes <u>paraît</u> plus étroit qu'il ne l'est en réalité. Un parallélisme parfait impliquerait une distance constante entre les points correspondants des deux courbes. Or, tel que souligné par les valeurs MAL qui servent de mesure de cet écart, les variations sont assez fortes, passant par exemple de 0.31 à 0.89 entre les sections V et VI.

Notre seconde observation a trait aux importantes variations entre les mesures de réalité (et d'attentes) d'une section à l'autre. Aux yeux des étudiants, les comportements et attitudes symbolisés par les regroupements en sections ne sont pas "vécus" avec la même intensité ou fréquence par les professeurs du collégial. Ainsi, on observerait à peine plus que RAREMENT (MA = 2.52) les comportements et attitudes associés à la Versatilité pédagogique et à la Disponibilité en dehors des heures de cours. Par contre, les comportements liés au climat socio-émotif en classe apparaîtraient un peu plus que FRÉQUEMMENT (MA = 4.20). Entre ces deux extrêmes, trois sections reçoivent des scores de réalité d'intensité MOYENNE ou de fréquence OCCASIONNELLE, sauf peut-être la section ALTÉROCENTRISME où l'intensité des gestes posés se rapproche un peu plus du "FRÉQUENT" que de "L'OCCASIONNEL".

Le pairage des mesures de réalité et d'attentes, section par section, permet d'identifier trois couples de sections qui se ressemblent étroitement par l'une des deux mesures, tout en différant nettement par l'autre.

a) Sections IV et V: fortes attentes étudiantes

Les sections ALTÉROCENTRISME et CLIMAT partagent un même niveau - très élevé - en termes d'attentes étudiantes. Il ressort clairement de ces mesures d'attentes que les étudiants désirent avant tout que le professeur se préoccupe prioritairement des divers aspects (cognitifs et socio-émotifs) de ses relations interpersonnelles avec ses groupes d'étudiants. Plus concrètement, on lui demande rien moins que l'excellence:

a) quant au souci de s'assurer que le contenu est clair et compréhensible (dim. 35, 36, 39 et 40);
b) quant au souci du progrès pédagogique des individus (dim. 41 et 44);
c) quant à l'expression de gestes de valorisation des individus, d'encouragement et d'appui (dim. 42, 43, 46 et 47);
d) quant à la maturité et à la pondération de ses jugements et de ses politiques (dim. 37, 48, 50 et 51);
e) quant à l'établissement d'un climat agréable et détendu (dim. 52, 53 et 54).

Face aux attentes socio-émotives des étudiants (items 'd' et 'e'), le professeur-type du collégial se montre tout-à-fait à la hauteur, comme en témoigne le haut niveau de satisfaction étudiante (MAI = -0.31). Cependant, le feedback étudiant est tout autre face aux aspects cognitifs (items 'a', 'b' et 'c') de la relation professeur-étudiants: le comportement des professeurs, bien que perçu nettement au-delà du point d'intensité médian, demeure fort éloigné des attentes élevées exprimées par les étudiants. Convaincu que la centration du professeur sur l'étudiant en situation d'apprentissage constitue l'essence même d'une relation pédagogique efficace, il nous apparaît clair que la zone prioritaire de perfectionnement pédagogique pour les professeurs du collégial se situe au niveau de la section IV: ALTÉROCENTRISME. Ce perfectionnement devra provenir d'une préoccupation de changement au plan du comportement et non d'un effort systématique pour réduire le niveau des attentes étudiantes!

b) Sections I et III: mesures de réalité moyennes

Le second couple que nous avons créé, celui des sections I (ENCADREMENT) et III (MAGNÉTISME), s'avère lié par les mesures de réalité (3.29 et 3.36), tout en divergeant au niveau des mesures d'attentes (3.66 et 4.03). L'ENCADREMENT de la situation d'apprentissage est globalement perçu par les étudiants comme MOYEN, tandis que le MAGNÉTISME est jugé un peu plus qu'OCCASIONNEL[1].

L'insatisfaction différentielle des étudiants face à ces deux sections provient d'attentes nettement plus élevées face au MAGNÉTISME qu'à l'ENCADREMENT. Certes, on juge l'ENCADREMENT encore insuffisant dans l'ensemble, mais la valeur peu élevée de la MAL confirme un sentiment général de satisfaction étudiante dans ce domaine. Ce qui n'est pas le cas pour la section III, où les étudiants exigent de leurs professeurs de hautes qualités expressives. Faut-il rapprocher ces attentes de l'image "charismatique" recherchée par la population eu égard à ses "leaders" politiques? L'exploration comparative de ces deux "modèles" pourrait faire l'objet d'une recherche fort intéressante.

c) Sections II et VI: mesures de réalité faibles

De même que le précédent, notre troisième couple de sections présente des mesures de réalité identiques, mais diffère au niveau des mesures d'attentes. Les étudiants perçoivent globalement leurs professeurs comme PEU versatiles[2] et comme RAREMENT disponibles. La

---

1 Rappelons ici la disparité des mesures de réalité, d'attentes et d'insatisfaction à l'intérieur de la section III, laquelle nous a conduit à distinguer nettement entre les aspects "structuraux" de l'expression orale, jugés très satisfaisants, et les aspects "dynamiques", jugés très insatisfaisants (cf. pp. 19 à 21).

2 Nous donnons au terme "versatile" un sens positif, synonyme de souplesse, variété, diversité, éclectisme.

rareté généralisée des attitudes et des comportements mesurés dans ces deux sections ne correspond pas aux attentes des étudiants qui désirent un niveau de fréquence ou d'intensité au-delà du point médian (MB = 3.19 et 3.61). Ces niveaux d'attentes ne sont pas pour autant élevés, demeurant les deux plus faibles parmi les six sections. Ainsi, les étudiants s'abstiennent de formuler des attentes qui sont trop au-delà des réalités qu'ils observent. C'est là un indice de réalisme fort intéressant à leur crédit.

Aussi, nous ne serions aucunement surpris qu'un accroissement sensible du niveau des mesures de réalité s'accompagne d'une hausse corrélative (mais non équivalente) des attentes étudiantes, jusqu'à ce que ces attentes aient à peu près atteint "l'idéal" souhaité par la masse étudiante. En conséquence, la diminution de l'insatisfaction ne serait pas, dans l'avenir immédiat, proportionnelle aux taux d'accroissement des mesures de réalité. Il serait particulièrement intéressant de vérifier d'une année à l'autre s'il y a ou non modification de ces mesures de réalité et d'attentes dans la direction attendue.

CHAPITRE CINQUIÈME

Résumé et conclusions

A - Faits saillants

En guise de sommaire récapitulatif, nous n'avons pas l'intention de répéter des observations que l'on peut aisément retrouver dans les résumés qui accompagnent l'analyse de chaque section à l'intérieur du troisième chapitre.

Plutôt, nous avons choisi d'extraire deux groupes de dimensions qui occupent respectivement l'extrémité positive et l'extrémité négative de l'échelle d'insatisfaction. Nous voulons ainsi synthétiser de façon concrète les forces (tableau 10) et les faiblesses (tableau 11) de la situation pédagogique au collégial, telle que perçue par les étudiants. Pour ne pas allonger encore plus ce texte déjà trop long, nous allons nous limiter à quelques informations techniques, laissant au lecteur le soin de tirer ses propres conclusions.

1. Les forces

Le tableau 10 présente dix-huit dimensions (30% du test) dont la cote d'insatisfaction nette est inférieure à 0.40. Deux motifs ont guidé notre choix de ce critère de sélection. Premièrement, en examinant la distribution des 61 dimensions selon leur cote d'insatisfaction, nous avons observé une zone quasi inoccupée (deux dimensions seulement entre les valeurs 0.40 et 0.50); les valeurs inférieures à 0.40 se trouvent ainsi nettement isolées du reste du groupe. En second lieu, lorsque nous comparons entre elles les cotes globales d'insatisfaction des professeurs, cette valeur (ou ses voisines) revient régulièrement comme zone de démarcation entre satisfaction moyenne (stanines 4,5 et 6) et satisfaction élevée (stanines 7,8 et 9).

Pour faciliter l'interprétation à l'intérieur du tableau 10, nous avons réparti les dix-huit dimensions en trois groupes, compte tenu du niveau des mesures de réalité et d'attentes.

Tableau 10

Répartition en trois catégories des dix-huit dimensions qui occupent l'extrémité positive de l'échelle d'insatisfaction (MAL)

	MA	MB	MAL	Section
A - Réalité et attentes FAIBLES				
11. Questions ouvertes	2.87	2.81	+0.06	I
13. Mode de transmission	1.41	1.56	-0.15	II
09. Fréquence des contrôles	2.76	2.95	-0.19	I
19. Lectures obligatoires	2.33	2.54	-0.21	II
12. Mémorisation	3.19	2.92	+0.27	I
B - Réalité et attentes MOYENNES				
01. Quantité de matière	3.17	3.17	0.00	I
55. Discipline	3.42	3.42	0.00	V
56. Ponctualité exigée	3.41	3.27	+0.14	V
28. Débit	3.40	3.19	+0.21	III
25. Dégagement des notes cours	3.55	3.77	-0.22	III
10. Questions fermées	2.70	3.05	-0.35	I
C - Réalité et attentes ÉLEVÉES				
26. Syntaxe et vocabulaire	4.13	4.40	-0.27	III
54. Agressivité étudiante	4.74	5.02	-0.28	V
47. Patience	4.73	5.03	-0.30	V
04. Régularité	3.70	4.04	-0.34	I
49. Digressions indésirables	4.21	4.57	-0.36	V
52. Climat détendu	3.80	4.18	-0.38	V
03. Contenu substantiel	4.45	4.84	-0.39	I

2. Les faiblesses

A l'autre extrémité de l'échelle d'insatisfaction étudiante, nous avons isolé seize dimensions (26% du test) où les étudiants ont exprimé une forte ou très forte insatisfaction, concrétisée par des MAL supérieures à 0.85. De nouveau, en examinant la distribution des

Tableau 11

Répartition en trois catégories des seize dimensions qui occupent l'extrémité négative de l'échelle d'insatisfaction (MAL)

	MA	MB	MAL	Section
A - Réalité très FAIBLE - attentes FAIBLES				
21. Matériel audio-visuel	1.33	2.77	-1.44	II
59. Rencontres hors cours/ non-acad.	1.69	2.88	-1.19	VI
B - Réalité FAIBLE-attentes MOYENNES				
14. Variation des techniques	2.24	3.24	-1.00	II
33. Performance dramatique	2.29	3.25	-0.96	III
58. Rencontres hors cours/ acad.	2.54	3.42	-0.88	VI
60. Initiative des rencontres	2.51	3.38	-0.87	VI
C - Réalité MOYENNE-attentes ÉLEVÉES				
30. Contenu captivant	3.36	4.58	-1.22	III
38. Questions stimulantes	2.72	3.83	-1.11	IV
37. Jugement nuancé	3.45	4.05	-0.60	IV
41. Souci des aptitudes individuelles	3.24	4.19	-0.95	IV
34. Intellectuellement stimulant	3.02	3.96	-0.94	III
31. Capte l'attention	3.43	4.36	-0.93	III
43. Empathie	3.36	4.29	-0.93	IV
42. Attitude valorisatrice	3.75	4.67	-0.92	IV
39. Aptitude à clarifier	3.31	4.22	-0.91	IV
29. Ton vivant	3.42	4.30	-0.88	III

61 valeurs, nous avons observé une brisure, plus précisément un intervalle vide qui va de 0.78 à 0.87; il est donc tout-à-fait exact de parler d'un groupe à part. De même que dans le cas précédent, l'utilisation de la zone .80-.85 comme frontière approximative entre l'in-

Tableau 12

Répartition par section des 18 dimensions
les plus satisfaisantes, des 16 dimensions
les plus insatisfaisantes et des 27 dimensions de la zone moyenne

Sections	N. de dim.	SATISFACTION MAL < 0.40		ZONE MOYENNE 0.40 < MAL < 0.80		INSATISFACTION MAL > 0.80	
		N	%	N	%	N	%
I -ENCADREMENT	12	7	58%	5	42%	0	0
II -VERSATILITÉ	12	2	17%	8	66%	2	17%
III-MAGNÉTISME	10	3	30%	1	10%	6	60%
IV -ALTÉRO-CENTRISME	12	0	0	7	58%	5	42%
V -CLIMAT	10	6	60%	4	40%	0	0
VI -DISPONIBILITÉ	5	0	0	2	40%	3	60%
Ensemble du test	61	18	30%	27	44%	16	26%

satisfaction moyenne et forte est tout-à-fait conforme à nos critères dans le cas des comparaisons entre professeurs.

De nouveau, nous avons cru utile de départager les dimensions insatisfaisantes en trois groupes, toujours en fonction du niveau des mesures de réalité et d'attentes.

3. Répartition selon les sections

Notre dernier tableau de données vise à illustrer l'apport proportionnel de chaque section aux trois zones d'insatisfaction que nous avons identifiées. En effet, le tableau 12 présente pour chaque section la répartition de ses dimensions entre les trois zones, avec les pourcentages horizontaux correspondants. Les tendances ressortent clairement surtout dans les deux zones extrêmes.

B - Sur la voie de l'interprétation causale

Nous avons tenté au cours du présent texte de nous limiter le plus possible à une présentation descriptive des résultats généraux

de l'exploitation d'automne 1970. Ce ne fut pas toujours facile. Ainsi, nous avons occasionnellement noté des recoupements entre certaines dimensions. Nous nous sommes même permis quelquefois d'hasarder certaines hypothèses interprétatives. Nos observations demeurent encore bien éloignées d'une synthèse interprétative qui ferait appel à diverses variables extrinsèques comme facteurs explicatifs partiels à l'intérieur d'un modèle de causalité.

Nos uniques tentatives explicites d'interprétation "causale" se sont bornées à relier entre eux les construits du test, en "expliquant" par exemple une cote d'insatisfaction élevée par une réalité faible ou par de fortes attentes. Mais, expliquer l'insatisfaction étudiante par l'interaction entre des comportements (perçus) de professeurs et des attentes de groupe ne nous fait pas remonter bien haut dans la chaîne des causalités. Certes, ce niveau d'explication marque un net progrès sur toutes les formes actuelles d'évaluation de la situation pédagogique, qui s'en tiennent à des mesures simples et directes de l'insatisfaction. Toutefois, nous n'avons fait que reporter d'un cran le véritable problème: d'une part, pourquoi les professeurs du collégial exercent-ils préférentiellement certains comportements de préférence à d'autres; d'autre part, pourquoi les étudiants fixent-ils à tel niveau plutôt qu'à tel autre leurs attentes face aux divers aspects de la relation professeur-étudiants?

C'est justement à ce problème fondamental d'explication causale des comportements et des attentes que nous nous sommes attaqués dans le cadre d'un important programme d'analyse sociologique des données recueillies. Amorcé en janvier dernier, ce programme d'analyse doit s'échelonner sur deux ans au moins. Il part d'une observation principale: l'insatisfaction mesurée par le test PERPE varie considérablement d'une dimension à l'autre, d'un professeur à l'autre, d'un étudiant à l'autre à l'intérieur d'une même classe, etc.... Ces variations de l'insatisfaction peuvent théoriquement être attribuables à

plusieurs groupes de déterminants ou causes:

a) <u>des caractéristiques propres aux évaluateurs (étudiants)</u>: âge, sexe, statut social, rendement académique, etc.;
b) <u>des caractéristiques propres aux évalués (professeurs)</u>: âge, formation académique et/ou pédagogique, expérience, etc.;
c) <u>des caractéristiques structurelles de la situation</u>: discipline enseignée, nombre d'étudiants en classe, collège, etc....

Notre programme d'analyse a pour but principalement d'identifier les principaux déterminants de la satisfaction étudiante et de mesurer l'incidence proportionnelle de chacun d'eux sur nos résultats.

Face à cet ambitieux projet, le présent texte apparaît fort restreint en envergure. C'est justement pour bien clarifier ses limites que nous avons jugé nécessaire de décrire sommairement notre programme d'analyse sociologique. Ce n'est qu'au terme de ce long cheminement que nous pourrons prétendre avoir expliqué tant soit peu la dynamique de la relation professeur-étudiants. Aussi faut-il éviter de trop extrapoler à partir des données que nous venons de présenter.

Si nous avons malgré tout tenu à les diffuser, c'est que, toutes descriptives soient-elles, ces observations répondent déjà à des questions que l'on se pose à l'intérieur du réseau collégial: elles constituent des faits scientifiques. De plus, nous croyons que ces premières données vraiment scientifiques sur "l'état" de la pédagogie au niveau collégial amorceront une révision de certains mythes qui circulent trop librement dans les collèges. Enfin, nous souhaitons que ces premières données stimulent la réflexion de tous les intéressés: professeurs, étudiants et administrateurs.

Ainsi, bénéficiant en même temps que nous (ou presque!) de notre matériel d'analyse, l'ensemble du milieu progressera au même rythme que le Service PERPE vers une connaissance plus approfondie des composantes et des déterminants de la relation professeur-étudiants.

Annexe A

Description du test PERPE

CE QU'EST PERPE

- Le test PERPE est un instrument scientifique de perfectionnement pédagogique.
- Avant d'être lancé sur le marché (en 1970), il a été expérimenté durant trois ans. On a alors contrôlé sa fidélité et la valeur de chacune de ses dimensions.
- Il est distribué et analysé par une équipe de professionnels formés à l'informatique, à la psychologie et à la sociologie.
- PERPE a été conçu au Québec pour le niveau collégial. C'est une création et non une adaptation d'un instrument étranger.
- Il est offert gratuitement aux professeurs et son utilisation est facultative.

CE QUE MESURE PERPE

Le test PERPE analyse 61 dimensions de l'enseignement donné par un professeur. Pour chacune de ces dimensions, on demande aux étudiants d'évaluer:

- comment ils perçoivent le comportement du professeur,
- quelles sont leurs exigences ou attentes,
- dans quelle mesure ils sont satisfaits.

Ces 61 dimensions sont regroupées en 6 sections qui facilitent l'analyse du dossier. Chaque dimension comporte un Titre, une Description opérationnelle, une Echelle d'évaluation, deux Questions dont l'une mesure la réalité perçue et l'autre les attentes de l'étudiant.

A titre d'exemple, nous vous citons une des 61 dimensions du test:

39. FRÉQUENCE DE LA CRITIQUE: le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonance habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc....

1. ne fait JAMAIS de critique
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FRÉQUENTE
5. critique TRÈS FRÉQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

Voici, en résumé, la signification des six sections du test

Titre	Description	Nombre de dim.
ENCADREMENT	Cette section met l'accent sur la structuration de la situation d'apprentissage: organisation de la matière et techniques d'évaluation académique.	12
VERSATILITÉ	Cette section mesure l'utilisation plus ou moins grande de techniques pédagogiques variées.	12
MAGNÉTISME	Ce terme souligne que l'évaluation porte sur la capacité du professeur d'attirer et de retenir l'attention des étudiants grâce aux qualités de son exposé oral.	10
ALTÉROCENTRISME	Ce groupe de dimensions évalue l'aptitude du professeur à se centrer sur l'étudiant, à tenir compte des besoins et des limites du groupe auquel il s'adresse.	12
CLIMAT	Les dimensions de cette section permettent d'évaluer les aspects socio-émotifs de la relation professeur-étudiants en classe.	10
DISPONIBILITÉ	Ce petit groupe de dimensions porte sur la fréquence et le style des relations professeur-étudiants en dehors des périodes de cours.	5

Annexe B

Tableau des résultats généraux tirés de l'exploitation d'automne 1970 (échantillon A), pour les 61 dimensions et les six sections du test PERPE général

Valeurs MA et MB des 61 dimensions corrigées selon le type d'échelle (échantillon A)

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs initiales MA	MB	MAB	MAL	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
01	Quantité de matière	12345	3.16	3.16	0.51	0.00	3.17	3.17	0.00
02	Réponse aux attentes/contenu	1234 6	3.10	3.66	0.85	-0.56	3.22	3.87	-0.65
03	Contenu substantiel	23456	3.45	3.83	0.76	-0.38	4.45	4.84	-0.39
04	Régularité	12345	3.69	4.03	0.54	-0.34	3.70	4.04	-0.34
05	Structuration	12345	3.74	4.27	0.69	-0.53	3.75	4.28	-0.53
06	Informations sur la structure	12345	3.22	3.99	0.83	-0.77	3.23	4.00	-0.77
07	Synthèses	0 2345	3.26	4.00	0.83	-0.74	3.21	3.99	-0.78
08	Planification du travail étudiant	12345	3.28	3.95	0.79	-0.67	3.28	3.95	-0.67
09	Fréquence des contrôles	01234	3.76	3.95	0.54	-0.19	2.76	2.95	-0.19
10	Questions fermées	12345	2.69	3.04	0.86	-0.35	2.70	3.05	-0.35
11	Questions ouvertes	54321 **	2.88	2.81	0.79	0.06	2.87	2.81	0.06
12	Mémorisation	1234 6	3.08	2.87	0.56	0.22	3.19	2.92	0.27
	SECTION I		3.28	3.63			3.29	3.66	-0.36
13	Mode de transmission	01234	2.41	2.56	0.65	-0.15	1.41	1.56	-0.15
14	Variation des techniques	12345	2.23	3.24	1.13	-1.01	2.24	3.24	-1.00
15	Réponse aux attentes/pédagogie	1234 6	2.97	3.42	0.93	-0.44	3.07	3.56	-0.49
16	Digressions désirables	12345	2.56	3.29	0.87	-0.73	2.57	3.30	-0.73
17	Concrétisation	12345	2.91	3.69	0.87	-0.77	2.92	3.69	-0.77
18	Attitude démocratique	12345	2.82	3.58	0.89	-0.76	2.83	3.59	-0.76
19	Lectures obligatoires	1234 6	2.29	2.52	0.63	-0.23	2.33	2.54	-0.21
20	Travail en équipes	0 2345	2.85	3.33	0.79	-0.48	2.63	3.25	-0.62
21	Matériel audio-visuel	01234	2.33	3.77	1.49	-1.44	1.33	2.77	-1.44
22	Questions du professeur	12345	2.94	3.54	0.76	-0.60	2.94	3.54	-0.60
23	Questions des étudiants	12345	3.25	3.86	0.74	-0.61	3.26	3.87	-0.61
24	Fréquence des discussions	12345	2.74	3.41	0.82	-0.67	2.75	3.42	-0.67
	SECTION II		2.69	3.35			2.52	3.19	-0.67
25	Dégagement des notes de cours	12345	3.54	3.77	0.58	-0.23	3.55	3.77	-0.22
26	Syntaxe et vocabulaire	23456	3.13	3.39	0.41	-0.26	4.13	4.40	-0.27
27	Culture générale	12 456	3.28	3.78	0.56	-0.50	4.15	4.77	-0.62
28	Débit	12345	3.40	3.19	0.54	0.21	3.40	3.19	0.21
29	Ton vivant	12345	3.41	4.29	0.91	-0.88	3.42	4.30	-0.88
30	Contenu captivant	012 45	3.68	4.60	0.93	-0.91	3.36	4.58	-1.22
31	Capte l'attention	12345	3.42	4.35	0.96	-0.93	3.43	4.36	-0.93
32	Humour	01 345	3.06	3.78	0.78	-0.71	2.81	3.77	-0.96
33	Performance dramatique	0 2345	2.48	3.29	0.93	-0.82	2.29	3.25	-0.96
34	Intellectuellement stimulant	12345	3.01	3.96	1.04	-0.95	3.02	3.96	-0.94
	SECTION III		3.24	3.84			3.36	4.03	-0.67

** Echelle inversée pour permettre la comparaison de ses résultats avec ceux des autres dimensions de la section.

Dim.	Titre	Type d'échelle	Valeurs initiales MA	MB	MAB	MAL	Valeurs corrigées MA	MB	MAL
35	Clarté du langage	12345	3.94	4.44	0.55	-0.50	3.94	4.44	-0.50
36	Exemples éclairants	12345	3.74	4.40	0.69	-0.66	3.74	4.40	-0.66
37	Jugement nuancé	1234 6	3.34	3.83	0.65	-0.49	3.45	4.05	-0.60
38	Questions stimulantes	12345	2.72	3.83	1.17	-1.11	2.72	3.83	-1.11
39	Aptitude à clarifier	12345	3.31	4.22	0.94	-0.91	3.31	4.22	-0.91
40	Compréhension des questions	23456	3.76	4.37	0.63	-0.61	4.77	5.37	-0.60
41	Souci des aptitudes individuelles	12345	3.24	4.19	1.01	-0.95	3.24	4.19	-0.95
42	Attitude valorisatrice	23456	2.74	3.66	0.98	-0.92	3.75	4.67	-0.92
43	Empathie	12345	3.36	4.28	0.98	-0.92	3.36	4.29	-0.93
44	Souci de compréhension/contrôles	1234 6	3.73	4.16	0.58	-0.44	3.93	4.48	-0.55
45	Fréquence de la critique	0 2345	2.87	3.57	0.84	-0.69	2.78	3.56	-0.78
46	Critique constructive	23456	3.19	3.95	0.80	-0.76	4.19	4.95	-0.76
	SECTION IV		3.32	4.07			3.59	4.37	-0.78
47	Patience	23456	3.72	4.03	0.54	-0.30	4.73	5.03	-0.30
48	Objectivité	23456	3.50	3.98	0.56	-0.47	4.51	4.98	-0.47
49	Digressions indésirables	12345	4.21	4.56	0.45	-0.36	4.21	4.57	-0.36
50	Humilité	12345	3.77	4.21	0.51	-0.44	3.77	4.21	-0.44
51	Justice	23456	3.70	4.25	0.58	-0.55	4.71	5.25	-0.54
52	Climat détendu	12345	3.79	4.18	0.56	-0.39	3.80	4.18	-0.38
53	Humeur	23456	3.74	4.23	0.55	-0.49	4.74	5.24	-0.50
54	Agressivité étudiante	23456	3.74	4.02	0.58	-0.28	4.74	5.02	-0.28
55	Discipline	12345	3.41	3.41	0.54	0.00	3.42	3.42	0.00
56	Ponctualité exigée	54321**	3.42	3.27	0.57	-0.14	3.41	3.27	0.14
	SECTION V		3.70	4.01			4.20	4.52	-0.31
57	Intérêt pour les individus	0 2345	3.44	4.14	0.77	-0.71	3.38	4.14	-0.76
58	Rencontres hors cours/acad.	12345	2.54	3.41	0.93	-0.88	2.54	3.42	-0.88
59	Rencontres hors cours/non-acad.	12345	1.69	2.88	1.22	-1.19	1.69	2.88	-1.19
60	Initiative des rencontres	12345	2.50	3.38	0.95	-0.87	2.51	3.38	-0.87
61	Contenu des échanges	12345	2.51	3.26	0.83	-0.75	2.51	3.26	-0.75
	SECTION VI		2.53	3.41			2.52	3.41	-0.89
	MOYENNE GÉNÉRALE		3.17	3.74			3.30	3.89	-0.59

** Echelle inversée pour permettre la comparaison de ses résultats avec ceux des autres dimensions de la section.

Annexe C

Explication technique des construits MAB et MAL

Note: Le texte de l'annexe C est extrait du 'Guide d'analyse du Dossier personnel', édité par le Service PERPE (édition révisée, février 71), pages 14 à 17 inc.

MAL — LA COTE D'INSATISFACTION NETTE

PRINCIPES DE BASE

1. L'insatisfaction a toujours une DIRECTION.
2. Cette direction nous est donnée par le rapport de dominance entre les réponses A et B de chaque dimension:

A est plus grand que B

ou

A est plus petit que B

Divergences entre les étudiants

Dans la majorité des cas, les étudiants insatisfaits d'une classe s'entendent pour donner un MÊME SENS à l'insatisfaction qu'ils expriment sur une dimension.

Toutefois, il arrive assez souvent qu'à l'intérieur d'une même classe l'insatisfaction exprimée par quelques-uns aille dans le SENS CONTRAIRE de l'insatisfaction manifestée par un autre sous-groupe.

Nous nommons ce phénomène CONTRADICTION INTRA-GROUPE

Pareil phénomène de contradiction entre les étudiants vous est sûrement familier. Par exemple, il se peut que dans votre classe certains étudiants désirent beaucoup de discussions en équipes alors que d'autres trouvent qu'il s'agit là de temps perdu.

LE BUT DE LA MAL EST DE FOURNIR UN INDICE D'INSATISFACTION QUI TIENT COMPTE DE LA CONTRADICTION INTRA-GROUPE.

Les deux pages suivantes expliquent la MAL plus en détail.

MAL | LA COTE D'INSATISFACTION NETTE... Suite

MAL: Moyenne ALgébrique des différences entre A et B.

Contrairement à la cote d'insatisfaction BRUTE (MAB), la cote d'insatisfaction NETTE (MAL) n'indique PAS TOUTE l'insatisfaction exprimée par le groupe.

En effet, pour la calculer, nous additionnons les différences "A-B" de tous les étudiants en tenant compte du signe de ces différences. Lors d'une telle addition, les valeurs de signe contraire s'annulent. Nous divisons ensuite cette somme algébrique par le nombre de répondants considérés.

EXEMPLE DES CALCULS DE BASE

DEPUIS LES RÉPONSES A ET B JUSQU'À LA MAL

SUJETS (RÉPONDANTS)	RÉALITÉ/ATTENTES		INSATISFACTION		
	A	B	%	MAB	MAL
01	3	4	INS	1	-1
02	4	4	SAT	0	0
03	3	3	SAT	0	0
04	4	5	INS	1	-1
05	4	3	INS	1	+1
06	4	4	SAT	0	0
07	2	4	INS	2	-2
08	3	3	SAT	0	0
09	4	4	SAT	0	0
10	2	3	INS	1	-1
	MA = 3.30	MB = 3.70	SAT = 5 INS = 5 No. de répondants = 10	Somme des écarts A/B =6 No. de répondants = 10	A plus grand que B = +1 A plus petit que B = -5 Reste = -4 No. de répondants = 10
			% = 50%	MAB = 0.60	MAL = -0.40

NOTEZ BIEN la différence entre MAB et MAL

Pas de contradiction?
MAL = MAB

S'il n'y a PAS DE CONTRADICTION INTRA-GROUPE, toutes les différences "A-B" seront de MÊME SIGNE, de sorte que la MAL obtenue sera identique à la MAB.

Contradiction?
MAL < MAB

Plus forte sera la CONTRADICTION INTRA-GROUPE, plus il y aura des différences "A-B" qui s'annuleront réciproquement. La MAL qui en résultera sera alors considérablement plus faible que la MAB correspondante.

Explication des signes '+' et des signes '-'.

Dans la colonne appropriée de votre Portrait mécanographique, les MAL inscrites sont accompagnées d'un signe algébrique, + ou -.

CE SIGNE VOUS INDIQUE, POUR CHAQUE DIMENSION, LE SENS DE L'INSATISFACTION EXPRIMÉE PAR LA MAJORITÉ DES ÉTUDIANTS INSATISFAITS.

MAL négative: A < B

Un signe NÉGATIF signifie que les mesures d'attentes (B) sont plus près du point 5 de l'échelle d'évaluation que les mesures de réalité (A).

MAL positive: A > B

Un signe POSITIF signifie l'inverse. Cette fois, ce sont les mesures de réalité (A) qui sont plus près que les attentes (B) du point 5 de l'échelle.

Prédominence habituelle des signes négatifs.

A l'examen de votre portrait, vous noterez sûrement que les signes NEGATIFS sont beaucoup plus fréquents que les signes POSITIFS. Ceci s'explique aisément par le fait que le point 5 de la plupart des échelles d'évaluation représente le pôle jugé DÉSIRABLE par la majorité des étudiants.

Conséquemment, les attentes sont fixées plus près de ce point, et les différences "A-B" donnent un résultat de signe négatif.

UN AUTRE PETIT EXERCICE

1. Faites la liste des DIX MAB les plus élevées et des DIX MAB les plus faibles.
2. Faites de même pour les MAL.
3. En comparant ces listes à celles des pourcentages, identifiez les dimensions qui reviennent régulièrement.

Vous aurez déjà une bonne idée de vos points forts et faibles.

MAB — LA COTE D'INSATISFACTION BRUTE

PRINCIPES DE BASE

1. La réponse A peut être PLUS ou MOINS DIFFÉRENTE de la réponse B.
2. Les différences "A-B" peuvent varier entre 1 et 4.
3. Tout écart entre A et B, QUEL QU'EN SOIT LE SENS, exprime une INSATISFACTION.
4. Plus GRANDE est la différence entre A et B, plus FORTE est l'insatisfaction.

CALCUL

Pour une dimension donnée, nous cumulons toutes les différences A-B des étudiants insatisfaits; puis, nous divisons cette somme par le nombre total de répondants conservés (les insatisfaits ET les satisfaits).

MAB: Moyenne ABsolue des différences entre A et B.

Toutes les différences A-B sont cumulées: pour la MAB nous négligeons le fait que certains étudiants ont un A plus grand que B, tandis que d'autres ont un B plus grand que A. Quel que soit le sens de l'insatisfaction, tout écart A-B entre dans le calcul de cette mesure.

D'où le terme "insatisfaction BRUTE".

Nous divisons par le nombre total de répondants: si une classe comporte 30 répondants et que 15 soient insatisfaits, la somme des écarts A-B de ces 15 étudiants est divisée par 30. La MAB est une moyenne de classe.

INTERPRÉTATION

Théoriquement, la MAB peut varier entre 0.00 et 4.00. En pratique, on ne rencontre à peu près jamais de valeurs supérieures à 2.50.

PLUS GRANDE EST LA VALEUR DE LA MAB, PLUS FORTE EST L'INSATISFACTION. INVERSEMENT, PLUS FAIBLE EST CETTE VALEUR, PLUS LE GROUPE EST SATISFAIT.

En général, sans tenir compte pour l'instant des deux autres mesures d'insatisfaction, nous pouvons considérer comme faible une MAB inférieure à 0.50 et comme forte une valeur supérieure à 1.00.

Ce volume doit être rendu à la dernière
date indiquée ci-dessous.